

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

**SILVANA APARECIDA SANTANA TAMASSIA**

**AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

SÃO PAULO

2011

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

**SILVANA APARECIDA SANTANA TAMASSIA**

**AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2011

## ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
17	8	interesse	foco
17	20	tornado	tornando
23	4	Quanto	Quando
27	11	interesse	foco
29	10	reunião	reuniam
34	15	2008.	2008, p. 67.
38	9	PCN	PCN(Parâmetros Curriculares Nacionais)
49	1	responde	responder
51	13	s/d	2006
51	18	interesse	foco
53	16	p.128, 2008	2008, p.128
54	23	DIAS	ANDRÉ e DIAS
58	37	interesses	focos
59	34	Nota de rodapé - 21	(desconsiderar)
61	38	s/d	2006
73	8	interesse	foco
87	19	p.37, 2000	2000, p.37
87	24	p.74, 2000	2000, p.74
88	25	p.70, 2006	2006, p.70
88	29	Nota de rodapé - 27	(desconsiderar)
90	12	passar	passa
102	16	outros, e	outros,
105	7	a três anos	há três anos
105	20	p.20, 2000	2000, p.20
130	15	disponibilizados	disponibilizadas
151	14	fazem a devolutiva	fizeram a devolutiva
156	9	apenas 2 delas	apenas 3 delas
159	29	serão	seriam
165	20	pois eles	pois elas
169	26	alfabetizadoras	alfabetizadores
175	24	as coordenadores	as coordenadoras
177	19	interesse	foco
178	1	interesse	foco
180	1	interesse	foco
184	13	elaboração	elaborado
184	27	entre e	entre eles e
185	27	interesse	foco
186	17	dos aluno	dos alunos

Folha	Linha	Acrescentar
197	35	CANÁRIO, R. <b>A Escola tem Futuro?</b> Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artemed, 2006.
198	9	DALBEN, A.I.L. de F. <b>Conselhos de Classe e Avaliação:</b> perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.
198	26	FERNANDES, C. O. e FREITAS, L. C. <b>Indagações sobre Currículo:</b> currículo e avaliação. Organização do documento BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D. e NASCIMENTO, R. N. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
200	3	MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. <b>Indagações sobre Currículo:</b> currículo e avaliação. Organização do documento BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D. e NASCIMENTO, R. N. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
200	35	PIRES, C. M. C. <b>Formação inicial e continuada de professores –</b> uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados, [s.n], s.d.
201	8	ROSSI, V. L. S. de. <b>Gestão do Projeto Político-Pedagógico:</b> entre corações e mentes. São Paulo, Moderna, 2005.
201	16	SOUSA, S. K. (et. al.) <b>Progressão Escolar e Ciclos:</b> fundamentos e implantação. In. KRUG, A. R. F. (org.) <b>Ciclos em Revista:</b> a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana.

Ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades./ Silvana Aparecida Santana Tamassia – 2011.  
200 f.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Educação: Currículo. 2011.

Orientadora: Prof. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Continuada.  
3. Estratégias Formativas. I. Título

Banca Examinadora

---

---

---

*Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé.*

Paulo Freire

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido Marcos e ao meu filho Vitor pelo apoio e paciência em todos os momentos na busca deste sonho, que agora se realiza.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, que sempre me apoiou na busca e na realização dos meus sonhos, e a quem devo tudo que sou. Se cheguei até aqui, em grande parte, foi pelo carinho e dedicação que eles sempre tiveram.

Aos professores da PUC-SP que me acolheram com tanto carinho e que me fizeram sentir que todo o esforço vale à pena.

À professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, que me orientou com carinho e sabedoria, me guiando por novos caminhos. Sua dedicação me motivou e me manteve firme em todos os momentos.

À professora Dra. Monica Piccione Gomes Rios, que tem estado presente em momentos importantes da minha formação profissional, contribuindo com seus saberes e experiências.

À professora Dra. Vera Maria Nigro Placco com quem tive curta, porém, intensa convivência, e que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento teórico desta pesquisa e com minha formação como coordenadora pedagógica.

Aos amigos que encontrei e que reencontrei neste curso e que fizeram parte desta trajetória árdua e ao mesmo tempo gratificante.

À Claudia, minha parceira de todas as horas, que esteve comigo nesse percurso e que foi imprescindível para que o trabalho desenvolvido na escola, e aqui apresentado, tivesse sucesso.

Aos amigos e parceiros da escola C.M.J., em especial aos que fizeram parte da equipe gestora, e que tanto se empenharam para que formássemos uma equipe vitoriosa, que provou que é possível construir uma educação de qualidade.

Ao meu filho Vitor que me trouxe tantas alegrias e que, mesmo com as minhas ausências, esteve sempre tão próximo e tão companheiro. Sua alegria sempre me deu ânimo e me motivou a continuar.

Ao meu marido Marcos que sempre me apoiou na busca dos meus sonhos e que realizou comigo o maior deles: o de ter uma família maravilhosa!

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

E a Deus que me deu saúde e força pra enfrentar todos os desafios deste percurso.

## RESUMO

Considerando o Ensino Fundamental I na rede municipal de Santo André esta pesquisa busca analisar a ação do Coordenador Pedagógico em atividades de formação continuada de professores e sua possível contribuição para a prática pedagógica docente, visando reflexos diretos na sala de aula, impactadores na aprendizagem dos alunos. Assim, o problema aqui investigado é como o Coordenador Pedagógico pode atuar de modo a fazer diferença na unidade escolar, colaborando de forma significativa para a formação continuada dos professores (em serviço)? Para isso, foram pesquisadas estratégias formativas utilizadas pelo Coordenador Pedagógico que podem fazer a diferença na escola obtendo-se os melhores resultados. O objetivo central dessa pesquisa é o de verificar o trabalho da Coordenação Pedagógica e sua possível contribuição na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para o efetivo resultado da aprendizagem dos alunos. Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa qualitativa, com alguma contribuição da pesquisa quantitativa e com características de estudo de caso. Para a coleta de dados foram elaborados questionários desenvolvidos com professoras da escola pesquisada; entrevistas semiestruturadas com pessoas ligadas à escola; grupos focais, com coordenadoras pedagógicas que atuaram como formadoras na rede municipal de Santo André em 2007 e pesquisa documental e bibliográfica, à luz das teorias de diversos autores, que colaboram para a discussão sobre este tema. Os resultados obtidos se apresentam como importantes estratégias de ação para o Coordenador Pedagógico e indicam elementos essenciais em sua rotina diária, como o uso de instrumentos de acompanhamento do trabalho em sala de aula, a organização de pautas formativas para as reuniões pedagógicas, a parceria entre a equipe gestora, entre outros, que são facilitadores do seu trabalho como formador na escola, além de estratégias que podem ajudá-lo no acompanhamento dos resultados do desenvolvimento dos alunos, analisando os impactos dessa formação.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica, Formação Continuada de Professores, Estratégias Formativas.

## **ABSTRACT**

Considering the elementary school within the St. André network, this study looks to analyze the action of the Pedagogical Coordinator in the continual graduation activities of teachers and the possible contribution for the docile pedagogical practice, visualizing reflexes directly within the classroom, impacting the student's learning. This way, the problem investigated here is how can a pedagogical coordinator act in a fashion different in the scholarly unit, collaborating in a significant manner for the continual graduation of school teachers (in service)? For this, formative strategies utilized by the pedagogical coordinator that could create a difference in the school by obtaining better results were researched. The central objective of this study is to verify the work of the pedagogical coordinator and his possible contribution in the continual graduation of teachers and, consequently, for the effective result of the student's learning. Methodologically, this is constituted by a qualitative study, with some contribution of the quantitative study and with characteristics of case studies. For the data gathering, questionnaires were created with teachers from the aforementioned school; semi-structured interviews with people connected to the school, focal groups, with pedagogical coordinators that acted as educator of teachers within the municipal network of St. André in 2007 and research documents and bibliographic content, the theories of diverse authors that collaborate with the discussion about this theme. The results obtained are presented as important strategies of action for the pedagogical coordinator and they indicate essential elements in his daily routine, such as the use of instruments of work accompaniment within the classroom, the organization of formative lectures for pedagogical meetings, the alliances between the production team, among others, who are facilitators of their work as educators of teachers of the school, aside from the strategies that could help him in the accompaniment of the results of the desenvolvimento of students, analyzing the impacts of this graduation.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Continuing Education of Teachers. Training Strategies.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Resumo .....	51
<b>Quadro 2:</b> Pré-requisitos .....	52
<b>Quadro 3:</b> Atribuições .....	55
<b>Quadro 4:</b> Atribuições .....	61
<b>Quadro 5:</b> Atribuições .....	62
<b>Quadro 6:</b> Organização das turmas 2008 .....	87
<b>Quadro 7:</b> Organização das turmas 2011 .....	88
<b>Quadro 8:</b> Rotina do 2º ciclo final .....	112
<b>Quadro 9:</b> Conselho de Ciclo .....	120
<b>Quadro 10:</b> Ficha de tutoria .....	121
<b>Quadro 11:</b> Planilha de sistematização de dados .....	122
<b>Quadro 12:</b> Perfil das professoras .....	131
<b>Quadro 13:</b> Formação das professoras .....	131
<b>Quadro 14:</b> Atuação profissional .....	132
<b>Quadro 15:</b> Principal função da coordenação pedagógica .....	133
<b>Quadro 16:</b> Formação continuada .....	135
<b>Quadro 17:</b> Devolutivas e planejamentos .....	137
<b>Quadro 18:</b> Ações ligadas ao trabalho com alunos .....	138
<b>Quadro 19:</b> Perfil das coordenadoras .....	144
<b>Quadro 20:</b> Formação das Coordenadoras .....	144
<b>Quadro 21:</b> Atuação Profissional .....	145
<b>Quadro 22:</b> Organização da rotina .....	149

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Formação/graduação .....	46
<b>Gráfico 2:</b> Interesse das formações .....	76
<b>Gráfico 3:</b> Bairros atendidos .....	99
<b>Gráfico 4:</b> Cor/Raça .....	101
<b>Gráfico 5:</b> Escolaridade .....	101
<b>Gráfico 6:</b> Ocupação .....	102
<b>Gráfico 7:</b> Prof. R. – 1º. Ciclo intermediário – tarde – 2008 .....	123
<b>Gráfico 8:</b> Formação das professoras .....	132

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Área de atuação da coordenação pedagógica .....	76
<b>Figura 2:</b> Localização da escola .....	86
<b>Figura 3:</b> IDEB .....	94
<b>Figura 4:</b> Projeção IDEB .....	95
<b>Figura 5:</b> Nota da Prova Brasil .....	96
<b>Figura 6:</b> Mapa da região .....	98
<b>Figura 7:</b> Leitura para os funcionários .....	106
<b>Figura 8:</b> PROCATA – arquivos virtuais .....	110
<b>Figura 9:</b> Atividade sequenciada .....	127
<b>Figura 10:</b> Leitura feita para os alunos .....	129

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Problema .....	31
Hipótese .....	31
Objetivos .....	31
Objetivo geral .....	32
Objetivos específicos .....	32
Organização do trabalho.....	33
<b>CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>34</b>
1.1 Sujeitos da pesquisa, abordagem metodológica e instrumento para a coleta de dados .....	35
1.2 Pesquisa bibliográfica .....	39
1.3 Análise documental .....	40
1.3.1 Plano Político Pedagógico .....	41
1.3.2 Atas de Conselho de Ciclo .....	41
1.3.3 Atas de Reuniões Pedagógicas .....	42
1.3.4 Agenda de Planejamento Semanal .....	42
1.3.5 Registro Reflexivo do Professor .....	42
1.3.6 Planilhas de Sistematização do Rendimento dos Alunos .....	43
1.4 Pesquisa de campo .....	43
1.4.1 Questionários com perguntas abertas .....	43
1.4.2 Entrevistas semiestruturadas .....	44
1.4.3 Grupo focal .....	46
<b>CAPÍTULO II - DIMENSÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>51</b>
2.1 Ação da coordenação pedagógica em interesse .....	51
2.2 Formação continuada de professores .....	59
2.2.1 Observação em sala de aula como estratégia formativa .....	71
2.2.2 Desafios na formação de professores.....	74
2.2.3 Saberes docentes .....	76
<b>CAPÍTULO III – DIMENSÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUADRO DE REALIDADE .....</b>	<b>83</b>
3.1 Perfil do profissional .....	83

3.1.1 A constituição do profissional e as diferentes nomenclaturas .....	88
3.1.2 Legislação e as atribuições da coordenação pedagógica .....	93
<b>CAPÍTULO IV – CENÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>102</b>
4.1 Coordenação pedagógica na rede municipal de Santo André .....	106
4.2 Avaliações externas .....	111
4.3 Escola pesquisada e o PPP .....	116
4.3.1 Contexto sociocultural .....	117
4.3.2 Organização escolar .....	124
4.3.3 Ações relevantes no trabalho da equipe gestora .....	127
4.3.3.1 Visita diária às salas de aula .....	127
4.3.3.2 Acompanhamento da entrada dos alunos .....	127
4.3.3.3 Leitura diária feita para os funcionários .....	127
4.3.4 Ações pedagógicas .....	128
4.3.4.1 Reuniões pedagógicas semanais .....	129
4.3.4.2 Trabalho em ciclo .....	132
4.3.4.3 Leitura e devolutiva dos registros e planejamentos .....	137
4.3.4.4 Observação em sala de aula: <i>a coordenação in loco</i> .....	141
4.3.4.5 Conselho de ciclo .....	142
4.3.4.6 Acompanhamento dos alunos .....	143
4.3.4.7 Avaliação das aprendizagens .....	145
4.3.5 Prêmio Gestor Nota 10 .....	148
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>154</b>
5.1 Questionário com questões abertas .....	154
5.2 Entrevistas semiestruturadas .....	166
5.3 Grupo Focal .....	170
5.4 Resultados da pesquisa .....	178
5.4.1 Organização da rotina de trabalho da coordenação pedagógica .....	178
5.4.2 Uso de diferentes estratégias formativas na formação continuada dos professores .....	182
5.4.3 Organização de estratégias e instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores .....	185
5.4.4 Organização de estratégias e instrumentos de acompanhamento do resultado da aprendizagem dos alunos .....	187

5.4.5 Organização de espaços de formação e autoformação da coordenação	189
5.4.6 Parceria com a equipe gestora para o desenvolvimento do trabalho pedagógico	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>198</b>

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Pesquisa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

**Anexo 2** – Questionários

**Anexo 3** – Projeto Lendo e Aprendendo

**Anexo 4** – Relatório do Prêmio Victor Civita 2007: Categoria escola

**Anexo 5** – Resultados IDEB

**Anexo 6** – Transcrição da primeira sessão com o grupo focal de Assistentes Pedagógicas

**Anexo 7** – Transcrição da segunda sessão com o grupo focal de Assistentes Pedagógicas

**Anexo 8** – Transcrição da entrevista com a diretora da E.M.E.I.E.F. C.M.J.

**Anexo 9** – Transcrição da entrevista com a coordenadora pedagógica da E.M.E.I.E.F. C.M.J.

**Anexo 10** – Transcrição da entrevista com a Consultora e selecionadora do Prêmio Victor Civita 2007

**Anexo 11** – Pauta de Reunião Pedagógica

**Anexo 12** – Questionários respondidos pelas professoras

**Anexo 13** – Documento de Aprovação do Comitê de Ética

## INTRODUÇÃO

O trabalho da coordenação pedagógica tem sido bastante discutido nos últimos anos. Diversos autores e publicações periódicas especializadas em educação têm feito deste, um assunto comentado e, ainda assim, com muitas questões e dúvidas a serem pensadas e compreendidas acerca deste profissional e das competências necessárias para que possa exercer o seu trabalho de forma efetiva.

Em pesquisa ao banco de teses da CAPES<sup>1</sup>, entre 2007 e 2010 das 33 pesquisas que tinham como tema a coordenação pedagógica, apenas 7 tinham como interesse seu papel de formador de professores e faziam referência a uma prática efetiva de formação continuada na escola.

Isso indica a importância de mais estudos e pesquisas sobre este tema de modo a contribuir para a reflexão sobre a atuação e a constituição deste profissional que vem, aos poucos, ganhando espaço nas escolas mas que ainda, ao que nos parece, não tem uma identidade própria

Como aponta Garrido (2006, p.11) a coordenação ainda é uma “(...) *figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.*”

Apesar de não ser, ainda, comum a todas as escolas a coordenação pedagógica vem aos poucos se tornando mais presente e, esta função em ressignificação, vem começando a se constituir em fator importante dentro das unidades com vistas ao trabalho pedagógico.

A própria nomenclatura bastante variada dificulta a definição do seu papel e de suas atribuições, além da forma como ele realiza o seu trabalho. Na região da Grande São Paulo onde se situa a escola, cenário de nossa pesquisa, há uma

---

<sup>1</sup> No banco de teses e dissertações da CAPES foram encontradas 33 pesquisas sobre a atuação da coordenação pedagógica de 2007 a 2010 (Anexo 1).

grande variação quanto ao nome: professor-coordenador, assistente pedagógico, professor de apoio pedagógico, professor de apoio técnico pedagógico, e quanto à lotação e carga horária: na escola, no departamento da educação, em período integral, parte do período, em mais de uma unidade etc.

A maior parte do material produzido sobre o coordenador traz a importância do seu papel formativo na escola, porém, ao que nos parece, pouco diz sobre as intervenções práticas que precisariam ser desenvolvidas por ele para que se revertissem numa ação pedagógica efetiva como, por exemplo: (i) a organização de uma rotina de trabalho de modo a favorecer o desenvolvimento de suas funções na coordenação pedagógica das escolas, (ii) a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e o conhecimento e uso de diferentes estratégias formativas, (iii) a organização de estratégias e instrumentos para acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, (iv) o acompanhamento do resultado da aprendizagem dos alunos para verificar o quanto estes estão avançando, de modo a intervir de forma direta, (v) a organização de espaços de formação e autoformação que possam fortalecê-lo para o desenvolvimento do trabalho com os professores, além da necessidade de (vi) estabelecer parceria com toda a equipe gestora de forma que o trabalho pedagógico seja compartilhado e não isolado das ações administrativas da escola.

Tais preocupações, em um recorte, encontram-se implícitas e explícitas no tema título deste projeto *“Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades”*.

O interesse por este tema justifica-se pela minha história de vida, pessoal e profissional enquanto docente. Isto posto, uma vez que a educação sempre esteve presente em minha vida e o universo escolar exerceu um fascínio sobre minha formação desde a mais tenra idade. Com 2 anos comecei a frequentar o jardim da infância<sup>2</sup> no SESC de Maringá, cidade onde nasci, no interior do Paraná. Ir para escola era uma atividade que me dava muito prazer. Fazer novos amigos, brincar e, principalmente, estudar transformavam aqueles momentos num sonho realizado.

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 alterou a nomenclatura. Atualmente, esta fase escolar é chamada de Educação Infantil.

Quando tinha 5 ou 6 anos as pessoas me faziam aquela pergunta clássica: “O que você quer ser quando crescer”. E eu respondia toda orgulhosa: “Professora”. E todos logo comentavam: “*Ah, ela ainda é pequena, quando crescer acaba mudando de ideia...*”.

Mas a ideia não mudou, pelo contrário, se reafirmou dentro de mim. Já em Santo André, depois de deixar a terra natal, lembro-me perfeitamente do primeiro dia de aula na 1ª série. Eu, com aquele desejo de ser novamente uma estudante, já que com a mudança de cidade fiquei por um ano sem estudar, aguardava ansiosa pela chamada dos alunos feita série por série. A cartilha “Caminho Suave”<sup>3</sup> foi minha primeira companheira nesta trajetória inicial. Apesar de todas as críticas que faço a ela hoje, como professora alfabetizadora que sou, àquela época ela cumpriu sua função: apresentou-me as primeiras letras. Foi uma grande amiga. Ficava feliz quando a professora faltava e o substituto chamava-me para ler as lições até a página que eu conseguisse e eu, orgulhosa, lia tudo com muita alegria. Fui alfabetizada logo no início do ano, talvez não exatamente pela cartilha, mas pela minha curiosidade que sempre me levava a questionar tudo que estava escrito em todos os lugares.

Naquela época, eu não tinha muita ideia do aquilo representava, mas com o tempo (e os estudos) percebi que o trabalho com a cartilha exclusivamente dava conta de nos ensinar a juntar as letras, mas que alfabetizar era muito mais do que isso. O interesse pela leitura e pela escrita veio de situações reais vivenciadas fora da escola. Apesar de, a partir da 5ª série eu ir toda semana à pequena biblioteca da escola para levar livros que devorava rapidamente, não havia nenhum incentivo por parte dos professores, com vistas ao desenvolvimento dos alunos como futuros leitores. Essa era uma ação individual. Os únicos momentos de leitura incentivados formalmente pela escola eram bimestrais, quando a professora de Língua portuguesa pedia para que a sala toda lesse o mesmo livro e depois, no dia marcado, fizesse uma prova. Nunca tivemos a experiência de comentar sobre o livro lido, muito menos de fazer qualquer indicação sobre as leituras que fazíamos fora da escola.

---

<sup>3</sup> LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*: renovada e ampliada – atualizada com o novo acordo ortográfico. São Paulo: Edipro, 129ª edição, 2010.

Ao contrário, explicitamente, pelo que me recordo, a escola em nada incentivava os alunos a desfrutar os prazeres da leitura.

Outra situação que influenciou positivamente este meu percurso era o meu papel de escriba assumido em casa, quando meu pai e minha mãe precisavam escrever uma carta para a família que havia ficado no Paraná, já que naquela época não existia e-mail e, na minha casa, nem sequer telefone. Então, eu assumia essa função com prazer e essa escrita apresentava muito mais significado para mim do que as cópias da cartilha que, muitas vezes, parecia nada acrescentar. Tudo isso era feito intuitivamente, ou pelo interesse que tinha na prática da leitura e escrita. Hoje, depois dos estudos sobre este conteúdo, entendo que ter a oportunidade de ler um livro de minha livre escolha na biblioteca da escola (e não por imposição do professor com o mesmo título para toda a classe como acontecia na escola citada anteriormente), escrever um texto de um gênero específico para um destinatário conhecido e ter um espaço na família para ler em voz alta textos que eu julgava interessante compartilhar, foram contribuições efetivamente relevantes para minha constituição enquanto leitora/escritora. Não se trata aqui, de escritora no sentido de profissional da escrita, mas de uma pessoa capaz de escrever com eficácia<sup>4</sup>, entendida aqui como aquilo que é realizado como se espera que o seja.

Alguns anos depois, ainda criança, começaria o exercício da minha “docência” dentro de casa com minha irmã que, aos 5 anos, quando iniciou a educação pré-escolar, já estava alfabetizada.

Assim, o tempo passou até que, em 1987, iniciei o antigo curso de Habilitação para o Magistério, numa escola pública de Santo André, onde eu morava desde que vim do Paraná para São Paulo. O sonho de ser realmente alfabetizadora crescia dentro de mim. Logo no primeiro ano do curso, fui convidada por uma amiga a trabalhar com ela em uma escola de Educação Infantil. Fiquei muito feliz em poder, finalmente, realizar o meu sonho.

---

<sup>4</sup> Conceito apontado no PCN de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental I

Infelizmente, ao invés da realização do sonho, veio a decepção. A escola, apesar de ser da rede particular e ficar numa região central da cidade de Santo André parecia-me muito mal administrada, não havia nenhum tipo de acompanhamento pedagógico e eu, com 15 anos, sem nenhuma experiência nem sequer dentro do curso – já que estava nele há apenas alguns meses – fui fazendo aquilo que eu tinha como possibilidade: alguns desenhos, trabalhos com massa de modelar, nada dirigido. Foi muito difícil e frustrante para mim aquela experiência e, antes mesmo de completar um mês, pedi demissão. Hoje, percebo que possivelmente, a falta de uma coordenação pedagógica eficiente contribuiu muito para minha desistência precoce. Penso que, se tivesse contado com o apoio e orientação de um profissional que, junto com a equipe, tivesse um Projeto Político Pedagógico claro, com um currículo melhor definido, o trabalho poderia ter acontecido de uma forma muito mais eficiente e produtiva.

Percebia, assim, a necessidade e a importância da presença da coordenação pedagógica na organização do trabalho escolar, pois já naquela época, ficaram evidentes indícios de como a ação deste profissional na escola parecia imprescindível para uma unidade de trabalho, além de prescindir-lo como uma das figuras centrais para que fosse possível uma formação (que hoje denominaria) continuada dos professores. Desta forma esta seria, certamente, uma ação permanente na escola, capaz de minimizar as dificuldades quanto a formação inicial dos professores, o que naquela situação, era ainda pior, pois contavam com muitos professores ainda não formados nem mesmo em nível médio.<sup>5</sup> Fato que se agravava com relação a Educação Infantil, uma vez que este nível era considerado em uma face única, a de cuidar e não a de educar. O binômio cuidar-educar surge mais tarde como um dos principais objetivos da ação dos profissionais da Educação Infantil<sup>6</sup>.

Deste modo, a coordenação pedagógica contribui para que as aprendizagens profissionais aconteçam na troca entre os pares e na experiência vivida, o que é corroborado por Mizukami (2006, p. 72) “*Nesse contexto, torna-se igualmente importante a presença, na escola, de um profissional que possa observar*

---

<sup>5</sup> Em 1990, a formação inicial de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (antiga 1ª a 4ª série), era feita em Nível Médio, com 4 anos de duração – Habilitação para o Magistério.

<sup>6</sup> Política Nacional de Educação, Brasil, 1994.

*os professores quando experienciam novas práticas, oferecendo sugestões e comentários não avaliativos.”*

Um ano depois de me formar, ao conversar com uma colega e amiga que estudou comigo desde a primeira série, inclusive no magistério, recebi um convite para assumir uma turma na escola de Educação Infantil da rede particular em que ela atuava.

Nesse momento eu trabalhava fora da área da educação e a possibilidade de voltar a atuar na minha área, agora já formada, se mostrou para mim uma oportunidade de retomar um antigo sonho; então, resolvi “abraçá-la”.

Aventurei-me novamente pelos caminhos da educação, agora um pouco mais madura, já formada, e com a mesma determinação, o mesmo sonho de menina que se imaginava professora, o qual na verdade não havia morrido, estavam apenas adormecidos.

Durante vários anos trabalhei com Educação Infantil, sempre em escolas particulares sem a presença da coordenação pedagógica. Quem realizava este trabalho eram as donas das escolas, sendo que não tinham a formação pedagógica para o cargo, o que deixava os professores totalmente “desamparados” no âmbito pedagógico, já que suas atuações se restringiam apenas ao acompanhamento do cumprimento das ações diárias e o atendimento aos pais e alunos, quando necessário.

O planejamento era feito intuitivamente e com o apoio de uma “pasta” de atividades, às quais escolhíamos aleatoriamente, de acordo com nosso interesse no desenvolvimento de alguns conteúdos, ou simplesmente, por ser uma atividade que os alunos desenvolviam com prazer.

Apesar de haver um semanário – caderno de planejamento contendo as atividades a serem desenvolvidas em cada dia da semana, nas diversas áreas do conhecimento – entregue toda segunda-feira para aquele que exercia naquela escola a função pedagógica – no caso, a dona da escola – o mesmo não tinha

nenhuma devolutiva, o que acabava não contribuindo efetivamente para uma ação educativa criativa, apenas organizava nossa rotina semanal.

Quanto passei a trabalhar numa instituição que tinha além da Educação Infantil, também o Ensino Fundamental, este acompanhamento passou a ser um pouco mais efetivo. Além de termos a presença de uma coordenadora pedagógica, nosso planejamento era lido e tínhamos devolutivas semanalmente, o que norteava um pouco melhor nossas ações. Foi nesse momento que comecei a perceber que esta era uma figura importante dentro da instituição escolar e que contribuía diretamente para nossa ação pedagógica, embora hoje eu avalie que poderia ser muito mais eficaz, se trouxesse para as discussões a nossa própria prática de sala de aula e nos possibilitasse o protagonismo das ações por nós realizadas. Isto porque os projetos de trabalho eram definidos pela coordenadora já no início do ano e, apesar de nossa participação no desenvolvimento destes, não havia uma abertura para que nós mesmas pudéssemos defini-los a partir das características e interesses dos nossos alunos.

Em 1994, iniciei o curso de Pedagogia não muito convicta desta escolha, já que muitas pessoas diziam que era uma repetição do Magistério. Apesar dos temores, o curso foi muito importante para minha formação e me ajudou a repensar a minha prática pedagógica, que avalio como ainda muito frágil, embora sempre desse o melhor de mim. Talvez meus esforços estivessem mal direcionados. Hoje, num exercício reflexivo retroativo sobre minha prática profissional docente, penso que talvez uma coordenação pedagógica eficiente tivesse tornado o meu trabalho mais eficaz, pois, certamente, me ajudaria na canalização e potencialização desses esforços. São fatos e reflexões que convergem para esta dissertação, pois é justamente o que busco neste trabalho: verificar o que torna uma coordenação pedagógica eficiente e qual a sua contribuição para um o trabalho docente mais eficaz na construção de uma escola diferenciada.

Em 1991 conclui o curso de Pedagogia e, em 1999, ingressei na rede pública de ensino, em São Bernardo do Campo, passando por experiências bem diferenciadas. Essa mudança possibilitou um aprendizado muito importante para minha formação profissional.

As formações oferecidas pela rede pública eram frequentes, com temas variados e possibilitavam um aperfeiçoamento constante.

Além disso, a presença de um coordenador pedagógico e de momentos coletivos de trabalho na escola<sup>7</sup> potencializava estas formações e proporcionavam momentos de planejamento e de reflexões de algumas ações cotidianas da sala de aula. Considero que esta tenha sido minha primeira referência para iniciar minhas reflexões sobre a ação da coordenação pedagógica dentro da escola e em sua importância no processo formativo do professor para a construção da referida escola.

Posso afirmar que estes dez anos na rede pública como professora e coordenadora pedagógica me fizeram crescer muito mais profissionalmente do que o tempo de atuação como professora na rede particular, embora reconheça a importância daqueles tempos para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Há tempo de semear, de cuidar e de colher.

O público bastante diferenciado, com necessidades muito mais pontuais, exigia muito mais do meu trabalho e fez com que eu estudasse e me aperfeiçoasse cada vez mais.

Diferentemente das turmas em que atuei no Ensino Fundamental na escola particular, que além de ter um número reduzido de alunos, quase a totalidade deles provinha de famílias com uma situação social e econômica estável e que tinham um apoio e incentivo nos estudos, as turmas com as quais comecei a trabalhar na rede pública eram numerosas – cerca de 32 a 35 alunos por turma – e vários deles viviam em situação de vulnerabilidade social. Em muitos casos, não podíamos contar sequer com o apoio da família, já que a configuração familiar nem sempre contribuía para isto, pois muitos viviam com outros parentes que nem sempre estavam

---

<sup>7</sup> Em São Bernardo do Campo, onde iniciei na rede pública, semanalmente os professores tinham três horas de reunião pedagógica, acompanhadas pela coordenação pedagógica, e duas horas de trabalho individual feitos fora da unidade escolar.

diretamente interessados em seu desenvolvimento educacional e, por vezes, nem sequer eram alfabetizados, o que dificultava ainda mais um apoio mais sistemático.

Nesta época, participei de um programa de formação elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>8</sup>, que foi onde comecei a perceber as diferentes estratégias formativas que poderiam ser utilizadas tais como:

- Planejamento de aula, sequências didáticas e projetos;
- Observação de aula e devolutivas individuais;
- Análise de materiais didáticos (atividades, diagnósticos das hipóteses de escrita, relatórios de professores e professoras, cadernos de alunos e alunas) pertencentes ao conteúdo em questão;
- Estudos de textos específicos;
- Tematização das práticas, por meio de registros escritos e em vídeo;
- Documentação do percurso formativo.

Foi possível perceber como elas faziam toda a diferença na forma como os conteúdos chegavam à sala de aula. Muitas vezes fazemos diversos cursos desconectados da nossa prática imediata e que pouco contribuem de forma efetiva para alguma mudança pedagógica naquele momento. Não era o caso. Muito me envolvi com aquela formação, principalmente porque trazia uma abordagem teórica muito interessante e ainda proporcionava diversos momentos de reflexão sobre a prática, inclusive com tarefas para serem desenvolvidas junto aos alunos. Assim esta formação tornou-se parte deste estudo, conteúdo que será mais bem analisado em capítulo específico.

Foi nessa época que comecei a conhecer melhor esta profissional da rede pública – a coordenadora pedagógica<sup>9</sup> – cuja proposta objetivava trabalhar com as questões pedagógicas dentro da escola. Conforme já comentado, na última escola particular em que trabalhei, este profissional se dedicava a trazer já pronto no início do ano os temas dos projetos a serem desenvolvidos e, apesar de termos

---

<sup>8</sup> Em Santo André foi chamada de Ação Escrita, como veremos no capítulo III.

<sup>9</sup> A nomenclatura pode variar de acordo com cada rede de ensino, como veremos no capítulo II.

participado da construção do material didático, as ações eram muito dirigidas o que, me parece, não nos permitia crescer em nossa prática pedagógica e nas nossas intervenções em sala de aula.

Em 2000, comecei a trabalhar também na Prefeitura de Santo André.

Uma das minhas angústias, enquanto professora naquele momento era a forma como a equipe gestora tratava o horário de trabalho coletivo<sup>10</sup> na unidade escolar em que atuei por dois anos e meio. Não havia um planejamento e nunca sabíamos se ocorreria alguma ação coletiva ou se cada grupo iria planejar seu trabalho semanal. Também não havia um acompanhamento do trabalho dos alunos e de sua aprendizagem.

Essa situação fazia com que nós, professoras<sup>11</sup>, nos sentíssemos desprestigiadas e com a sensação de que este não era um momento importante no nosso trabalho, que não lhe era atribuído o valor que esperávamos. Eram, ao nosso ver, momentos preciosos que acabavam sendo desqualificados e desacreditados por causa da forma como aconteciam, muitas vezes sem nem sequer contar com a presença da equipe de coordenação.

Novamente a questão da necessidade da canalização de esforços e energia se impunha. Não era possível buscar uma qualidade nas ações sem o apoio da coordenação no sentido de alinhar as ações pedagógicas dos professores de modo que a escola tivesse um coletivo que seguisse as mesmas diretrizes e sem que esta organizasse os momentos de reuniões pedagógicas coletivas em prol da formação dos professores e da discussão sobre a aprendizagem dos alunos.

Foi com estas inquietações que, em 2003, fiz a opção por desenvolver na Prefeitura de Santo André o trabalho de *Assistente Pedagógica*<sup>12</sup> e cheguei à escola

---

<sup>10</sup> Em Santo André, nesta época, eram duas horas na unidade escolar e uma hora em casa.

<sup>11</sup> Falo aqui professoras pois, nesta época, no período da manhã (no qual eu trabalhava), esta escola contava apenas com professoras; havia um professor no período da tarde, mas por ser uma minoria, vamos usar aqui os termos professora e coordenadora pedagógica no feminino.

<sup>12</sup> É o nome que a Secretaria de Educação de Santo André utiliza para a função de coordenação pedagógica nas escolas.

para a qual eu fui designada<sup>13</sup>. A diretora estava de licença e só voltaria em duas semanas. Então, comecei meio sem saber por onde, mas aos poucos fui me encontrando, buscando referências nos livros ata de reunião pedagógica, conversando com professores, conhecendo o grupo e me apropriando da realidade da escola, além do apoio da coordenadora de serviços educacionais<sup>14</sup> que teve um papel muito importante de articulação neste momento de adaptação. Trabalhei por quase três anos neste espaço e foi nele que eu descobri o que considero, um dos segredos para o trabalho da coordenação pedagógica: a parceria, em especial a parceria com a equipe gestora – e mais especificamente na escola em interesse, entre eu enquanto coordenadora e a diretora.

Todo o trabalho que foi desenvolvido nesta escola teve sempre como ponto de partida as discussões e decisões coletivas que tomávamos, sempre que possível consultando também os grupos de professores, pais e alunos atuantes no grêmio estudantil, dentro dos limites que a idade possibilitava.

Buscávamos seguir os princípios de uma gestão democrático-participativa. Princípios a serem oportunamente explicitados neste trabalho.

Em 2005, uma proposta de implementação de uma política de trabalho em ciclo, trouxe uma nova motivação para o nosso trabalho envolvendo toda a escola numa nova estrutura pedagógica. Para que tudo isso se efetivasse foram necessários muitos estudos e discussões, que eram realizadas nas reuniões pedagógicas semanais, trabalho este que se iniciou já no ano anterior de modo que ao implementar esta proposta, o grupo de professores já estava, entendíamos, preparado para ousar um novo modo de estruturar o trabalho. A proposta se fará explicitar em capítulo próprio.

---

<sup>13</sup> Após o processo de seleção é a Secretaria de Educação quem determina em qual unidade você irá trabalhar, de acordo com o seu perfil.

<sup>14</sup> Esta é uma função que existe na Secretaria de Educação de Santo André e que funciona de forma parecida com um supervisor escolar, porém com enfoque mais pedagógico. Cada uma delas acompanha um grupo de escolas e faz visitas periódicas, além de encontros semanais ou quinzenais com a equipe gestora das escolas do seu setor tendo como interesse discutir sobre os problemas enfrentados por cada uma, as diretrizes da Secretaria, além de se constituir como espaço de formação dos gestores.

Foi necessário muito acompanhamento e diálogo com os pais de alunos que ainda não tinham clareza desta proposta, mas, ao acompanhar o processo e perceber os resultados, fomos conseguindo o apoio da maioria deles. Fazíamos reuniões periódicas para explicar como o trabalho e a organização dos alunos estava acontecendo, além de receber individualmente todos que tivessem dúvidas e que quisessem conversar melhor sobre as mudanças que estavam acontecendo.

Este movimento todo deu visibilidade ao nosso trabalho, tanto com olhares de admiração, quanto de crítica, como veremos no capítulo II.

Sendo assim, ao final de 2005, eu e a diretora recebemos um convite da Secretaria de Educação com um novo desafio: assumir a coordenação pedagógica de outra escola na periferia de Santo André, do lado oposto de onde eu trabalhara nos três últimos anos. A escola trazia desafios ainda mais intensos: ela era muito maior, com aproximadamente 1200 alunos – 500 a mais que a anterior – tinha um histórico difícil com o grupo de professores e um grande fracasso na aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à alfabetização.

Diante destes desafios, a equipe da Secretaria de Educação vislumbrou maiores chances de sucesso com uma parceria já constituída. Além disso, o fato do convite ter sido feito para a dupla contribuiu, também, para que aceitássemos esse desafio. E assim, em 2006, iniciamos um novo trabalho nesta escola.

De fato, a parceria colaborou muito para que ele desse certo e também para que o meu papel como coordenadora ganhasse mais consistência. Isto posto, uma vez que a experiência adquirida anteriormente serviu como suporte para o planejamento das ações neste novo espaço. Projetos iniciados na escola anterior e seus resultados serviram como referência para essa nova empreitada. E poder planejar tudo isso em dupla nos deu muito mais força e foi o primeiro passo para a constituição de uma equipe maior e mais efetiva que viria a se formar.

Em paralelo ao desenvolvimento de minhas funções na escola iniciei o trabalho como formadora no mesmo curso de alfabetização em que anos atrás eu

havia participado como professora, agora denominado Ação Escrita<sup>15</sup>. Essa experiência como formadora colaborou ainda mais para que o trabalho na escola com os professores fosse mais propositivo e trouxesse melhores resultados, pois tínhamos um acompanhamento de assessoras que nos ajudavam na elaboração de pautas formativas para o encontro, na devolutiva dos registros dos professores e na apropriação do conteúdo a ser desenvolvido. É claro que tudo isso teve reflexos também na escola, pois nosso papel de formadora foi se consolidando e ganhando em qualidade uma vez que tínhamos um acompanhamento sistemático que garantia nossa formação ao mesmo tempo em que formávamos o grupo de professoras.

Semanalmente, havia grupos de estudo que se reuniam para discutir as pautas dos encontros e as possíveis dúvidas conceituais que surgissem. Além disso, quinzenalmente tínhamos uma assessoria externa com uma especialista no assunto que nos orientava e desenvolvia diferentes conceitos ligados à alfabetização, além do enfoque na formação do formador que seríamos efetivamente.

Mais uma vez a parceria com a diretora foi uma grande aliada neste processo, já que esta nova função consumia metade da nossa carga horária total<sup>16</sup>, o que fazia com que o nosso tempo na escola ficasse reduzido e tivesse que ser mais bem aproveitado, com interesses de ação bem definidos, maximizado. Como a escola era grande e contava, nessa época, com 19 professores por período, ficava difícil acompanhar tudo – ler os registros de planejamento semanal, dar devolutivas, observar salas, acompanhar os alunos – sozinha. Assim, organizamos as ações e nos dividimos para fazer este acompanhamento sistematicamente. Isto quer dizer que a tarefa pedagógica era dividida com a diretora, tanto no planejamento quanto na execução. Isto não só contribuiu para o meu trabalho, como favoreceu um trabalho diferenciado e mais focado na escola. Organizávamos conjuntamente também as ações com os demais funcionários da escola e colaborava nas decisões administrativas sempre que estas estavam ligadas de alguma forma ao pedagógico,

---

<sup>15</sup> Este foi o nome escolhido para este programa de formação na Secretaria de Educação de Santo André, mas que usava o mesmo material elaborada pelo MEC em 2000 para o PROFA. O material completo encontra-se disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/profa>.

<sup>16</sup> A carga horária na função de assistente pedagógica era de 40 horas semanais, das quais 20 horas eram dedicadas a esta formação, restando apenas 20 para o trabalho na escola.

o que procurávamos sempre garantir para que o administrativo não funcionasse em detrimento do pedagógico, mas sim em função deste.

Várias ações efetivas, as quais serão explicitadas no cenário da pesquisa, fizeram com que o trabalho ganhasse destaque e, em 2007, eu e a diretora resolvemos inscrever a escola, por meio de um trabalho intitulado Lendo e Aprendendo – que apresentava o projeto de leitura desenvolvido na E.M.E.I.E.F. C.M.J entre 2006 e 2007 – (Anexo 3) no Concurso Educador Nota 10 – Categoria Escola<sup>17</sup>, promovido pela Fundação Victor Civita e pela revista Nova Escola, garantindo o primeiro lugar já no primeiro ano de implantação do prêmio para as escolas (o trabalho inscrito encontra-se comentado no capítulo III). Esta categoria foi criada para identificar as escolas que conseguiram implementar projetos que promovessem melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos, sendo inscritos apenas por diretores, coordenadores ou orientadores educacionais. Assim, o prêmio visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais em escolas de ensino regular.

Toda a análise (Anexo 4) feita pela selecionadora (cujas reflexões conheceremos oportunamente) nos fez considerar que as ações de formação continuada de professores eram realmente decisivas na organização pedagógica da escola e na possibilidade de avanço dos alunos garantindo melhores resultados. Consideração que se tornou pressuposto fundamental desta dissertação.

No entanto, observando os resultados do trabalho em diferentes escolas a partir do olhar de suas coordenadoras, percebi que nem sempre a formação recebida pelos professores se convertia em aprendizagem para os alunos, ou seja, nem sempre aquilo que era estudo se transformava em ações em sala de aula, não havia uma transposição didática efetiva, tal como veremos no Capítulo III.

---

<sup>17</sup> O prêmio visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais em escolas de ensino regular.

Esse fato me intrigava e foi este o principal ponto de motivação para minha pesquisa.

Foi dessa vivência pessoal e profissional que surgiu meu interesse pelo tema-título desta dissertação. Em especial, da experiência profissional enquanto coordenadora pedagógica de uma escola do município de Santo André como formadora de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, pude perceber as grandes lacunas que existem neste processo, mas ao mesmo tempo, verificar via um trabalho de parceria, que seria possível uma ação efetiva por parte da coordenação pedagógica capaz de mobilizar o conhecimento dos professores em prol da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, assim, configura-se esta pesquisa:

### **Problema**

Este trabalho pretende explicitar, a partir de uma investigação reflexiva, como o Coordenador Pedagógico pode atuar de modo a fazer diferença na unidade escolar, colaborando de forma significativa para a formação continuada dos professores (em serviço)?

### **Hipótese**

A pesquisa tem como hipótese que o trabalho da Coordenação Pedagógica poderia fazer a diferença na organização pedagógica da escola e na formação dos professores, refletindo, assim, no resultado do trabalho com os alunos em sala de aula.

### **Objetivos**

Considerando que o interesse central da pesquisa recai sobre a ação da Coordenação Pedagógica dentro do contexto escolar, tendo como cenário a E.M.E.I.E.F. C.M.J., são estabelecidos os objetivos, geral e específicos, respectivamente.

## **Objetivo geral**

Verificar o trabalho da Coordenação Pedagógica e sua possível contribuição na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para o efetivo resultado da aprendizagem dos alunos.

## **Objetivos específicos**

- Analisar situações nas quais esse trabalho foi efetivamente realizado;
- Refletir sobre a ação da Coordenação Pedagógica dentro da escola e sua importância no processo formativo do professor para a construção da referida escola;
- Contribuir para subsidiar a prática do coordenador e ajudá-lo no planejamento de suas ações em geral e no auxílio da gestão da aprendizagem dos alunos, deixando claro que esta é uma das principais atribuições do coordenador e a meta mais importante de toda escola;
- Contribuir com outros coordenadores em suas reflexões sobre seu trabalho relativo ao processo formativo dos professores e na gestão pedagógica das escolas de modo a ampliar a discussão sobre o tema;
- Investigar as ações e estratégias formativas da Coordenação Pedagógica, utilizadas na E.M.E.I.E.F. C.M.J., para que essa reflexão sobre o processo de formação continuada dos professores possa ser ampliada e discutida em outros espaços, com vistas à implantação de iniciativas que favoreçam a qualificação da ação pedagógica.

Desta forma, pretendendo contribuir com o estudo científico e pedagógico ampliando as reflexões acerca deste assunto elaboramos e organizamos este trabalho.

## Organização do trabalho

Para atender aos objetivos pretendidos, em busca da resposta ao problema levantado, este trabalho assim se apresenta:

- Introdução.
- Capítulo I - Descrição do caminho metodológico percorrido; a abordagem metodológica utilizada, as técnicas de recolha de dados e a metodologia aplicada, além da descrição dos sujeitos pesquisados.
- Capítulo II - Apresentação do quadro teórico abordando as concepções, princípios e pressupostos relativos à formação continuada com base em Mizukami, Masetto, Nóvoa, Alarcão, Christov, Veiga, Fernandes, Placco, Silva, Freire, Canário, Garcia; e à Coordenação Pedagógica segundo Placco, Almeida, Vasconcellos, André, Pessôa, Mate, Garrido, Brito, Alonso, Vasconcellos, entre outros.
- Capítulo III – Apresentação do quadro de realidade com a legislação que regulamenta as funções da Coordenação Pedagógica em alguns municípios da Grande São Paulo.
- Capítulo IV - Descrição, histórico e caracterização do cenário em que se deu a pesquisa; a apresentação dos critérios para escolha do objeto, além de um quadro geral sobre a análise das condições em que se deu o trabalho realizado.
- Capítulo V - Apresentação, análise dos dados e os resultados da pesquisa.
- Considerações finais.
- Referenciais bibliográficos.
- Anexos.

## CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui desenvolvida é pautada na abordagem qualitativa, já que busca analisar diferentes aspectos do trabalho que não dependem apenas de resultados quantitativos.

De acordo com Chizzotti (2005) os pressupostos assumidos na abordagem qualitativa se fundamentam em pressupostos e métodos diferentes do modelo experimental que indica um método único de pesquisa para todas as áreas científicas. A pesquisa qualitativa leva em conta a cultura, a história e o contexto do fenômeno.

Nessa abordagem os pesquisadores procuram estudar os fenômenos e compreendê-los a partir da perspectiva de outras pessoas. Além disso, não está centrada apenas em contagens e números, mas em diferentes situações que podem ser analisadas qualitativamente.

A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas (em vez de contagens ou relações estatísticas) de pessoas em ação (...) programas específicos ou práticas sociais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Desse modo, acredito ser esta a melhor abordagem em busca da resposta para o problema, pois é preciso investigar, aqui, algumas práticas e ações desenvolvidas para buscar elementos que indiquem caminhos para a ação da Coordenação Pedagógica.

Nessa abordagem os participantes da investigação são reconhecidos como sujeitos que produzem e elaboram conhecimentos. O problema da pesquisa está intimamente ligado aos participantes envolvidos; não há como excluí-los. Porém, como farei neste trabalho, são utilizados alguns dados quantitativos com o objetivo de uma demonstração mais numérica dos dados coletados na pesquisa de campo.

Foram utilizados alguns elementos da pesquisa quantitativa para contribuir com a análise dos dados. Assim, por exemplo, resultados que expressam os índices

nacionais de educação, como o IDEB<sup>18</sup>, serviram como referências para que tivéssemos indicadores de qualidade do trabalho realizado na escola pesquisada.

Desta feita, utilizo da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo em uma escola específica: a E.M.E.I.E.F. C.M.J.

O trabalho possui, ainda, características de um estudo de caso, uma vez que está em análise um trabalho realizado na referida escola. Conforme sugere Severino (2010) trata-se de um caso que julgamos representativo, podendo fundamentar uma generalização para outras situações análogas.

A escola em questão foi escolhida por trazer indicadores que poderão contribuir com os objetivos já expostos anteriormente, especificando as competências necessárias para o trabalho da coordenação, também mencionadas na introdução. Além disso, vale a pena destacar que a pesquisadora autora deste estudo foi, também, a Coordenadora Pedagógica na escola pesquisada, no período de 2006 a 2008, procurando fazer, aqui, um exercício de distanciamento, privilegiando um olhar de pesquisa.

### **1.1 Sujeitos da pesquisa, abordagem metodológica e instrumentos para a coleta de dados**

Para desenvolver esta pesquisa foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados: a aplicação de questionários com um grupo de professoras da escola pesquisada; entrevistas com a diretora e coordenadora da escola até 2008 e com a selecionadora do Prêmio Victor Civita; a realização de Grupos Focais com algumas coordenadoras da rede municipal de Santo André; além de pesquisa documental e bibliográfica, que possibilitassem embasar teoricamente as descobertas e considerações feitas ao longo deste trabalho.

---

<sup>18</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – obtido através dos resultados da Prova Brasil (quanto o aluno aprendeu) e do fluxo escolar (em quanto tempo ele aprendeu). As avaliações são organizadas pelo MEC/INEP e aplicada pelos municípios e estados.

O objetivo da pesquisa de campo foi, entre outras coisas, o de ter outras „vozes’ que pudessem validar o trabalho da pesquisa, já que fui coordenadora desta escola entre 2006 e 2008 e não queria que o trabalho parecesse apenas um relato de experiência, mas sim, que esta experiência servisse como instrumento de análise e reflexão para o trabalho da Coordenação Pedagógica contribuindo, assim, para o debate.

Outro fator importante para a escolha desses instrumentos foi a possibilidade de triangulação dos dados coletados em busca da resposta para o problema inicial.

Para isso foram definidas algumas categorias de análise que abrangessem os aspectos que pretendo discutir aqui:

- (i) Principais funções da Coordenação Pedagógica;
- (ii) Atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos professores e o conhecimento e uso de diferentes estratégias formativas;
- (iii) Organização de estratégias e instrumentos para acompanhar o trabalho pedagógico dos professores;
- (iv) Organização de estratégias e instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos alunos;
- (v) Organização de espaços de formação e autoformação que possam fortalecer a Coordenação Pedagógica para o desenvolvimento do trabalho com os professores;
- (vi) Parceria com a equipe gestora, de forma que o trabalho pedagógico seja compartilhado, e não isolado, das ações administrativas da escola.

Para a coleta de dados, foram selecionados profissionais que fizeram parte direta ou indiretamente do trabalho realizado na E.M.E.I.E.F. C.M.J.

Para responder ao questionário, a ser explicado em seguida (Anexo 1), foram selecionadas as professoras que atuavam na escola em 2007, por ocasião do prêmio citado na introdução deste trabalho, e que atuavam na mesma escola no ano

da pesquisa (2010). Com base nesse critério foram convidadas dezessete professoras e, entre elas, uma que, em 2007, era estagiária e agora ocupa o cargo de professora; e duas que, em 2007, eram professoras e hoje estão readaptadas em outras funções na própria escola. Das dezessete, apenas seis de fato se comprometeram em responder ao questionário, sendo que uma delas fez um texto envolvendo todas as questões, porém sem respondê-las de forma clara, não sendo possível utilizá-lo nesta análise, sob o risco de fazer inferências equivocadas. Assim, trabalho, aqui, com cinco professoras.

Elas serão aqui identificadas por suas iniciais e a letra P de professora:

Sujeito 1	P1 F.A.
Sujeito 2	P2 D.A.
Sujeito 3	P3 E.M.
Sujeito 4	P4 N.M.
Sujeito 5	P5 R.I.

Para participar das entrevistas foram escolhidas:

A coordenadora da escola que atuou em caráter de substituição para cobrir a licença maternidade da coordenadora na época - 2007 (a pesquisadora) e que, em 2008, se incorporou ao grupo passando a fazer parte da equipe. Ela é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia; trabalha na rede há 20 anos, tendo atuado por um ano como diretora de creche e por um ano e meio como assistente pedagógica na E.M.E.I.E.F. C.M.J. Aqui será denominada Sujeito 7 - C7 G.G. Sua participação é importante, pois revela o olhar da equipe a partir de uma nova integrante.

A diretora da escola no período de 2006 a 2008, que foi parceira significativa no desenvolvimento da proposta pedagógica aqui apresentada por meio de entrevista, pode apresentar um pouco mais sobre o trabalho realizado e apontar alguns aspectos relevantes a partir da intervenção da pesquisadora. É formada em Pedagogia, com pós-graduações nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão. Atualmente é mestranda no programa de Educação: Currículo da PUC-SP. Trabalha na rede há vinte anos e, durante oito deles, foi diretora em duas escolas municipais, sendo a última a E.M.E.I.E.F. C.M.J. Aqui será denominada Sujeito 8 -

D8 C.Z. Esta parceria foi determinante para o trabalho aqui analisado, por isso a importância e a necessidade de tê-la como sujeito desta pesquisa.

A selecionadora do prêmio Victor Civita é formada em Psicologia. Atuou desde cedo na área da educação por meio de projetos de reforço em comunidades carentes; trabalhou como voluntária em creche; como professora em Educação Infantil e, posteriormente, na antiga 1ª série. Buscou na Psicologia Infantil uma formação mais sólida para o trabalho educacional. Assessorou várias fundações e empresas e atuou em formação de professores. Colaborou na elaboração dos PCN no MEC. Atualmente coordena os trabalhos no *Instituto Acaia*, que desenvolve projetos com alunos de Ensino Médio, e faz parte da equipe de selecionadores do prêmio Victor Civita desde 2005. Aqui será denominada Sujeito 9 (S9 A.I.). Por ser alguém de fora da equipe da escola suas contribuições foram muito importantes para a análise das ações da Coordenação Pedagógica sob o ponto de vista de alguém que pode fazer esta análise sem estar envolvido com as ações, tornando mais isentas suas observações.

Sujeito 7	AP7 – G.G.
Sujeito 8	D8 – C.Z.
Sujeito 9	S9 – A.I.

Para o grupo focal foram convidadas algumas assistentes pedagógicas, sendo utilizado como critério de escolha aquelas que estiveram na função entre 2006 e 2008 e que participaram do primeiro grupo de formadoras em alfabetização da rede municipal de Santo André. Para esse grupo, ao todo, foram sete convidadas, sendo que apenas seis participaram. Dessas seis, quatro voltaram a atuar em sala de aula após a mudança de prefeito, em 2009; uma exonerou-se da rede por problemas de horário e uma está atuando na coordenação do Centro de Atenção e Desenvolvimento Educacional (CADE) da Secretaria de Educação. Todas elas fizeram parte do projeto de formação do Departamento de Educação no período de 2006 a 2008, tendo vivenciado tanto a experiência de formadora na escola como fora dela com o *Projeto Ação Escrita*, mencionado anteriormente. Assim, o trabalho com esses sujeitos no Grupo Focal foi de grande valia em nossa busca pela resposta ao problema inicial.

Elas serão chamadas aqui pelas iniciais e seu perfil será apresentado oportunamente.

Sujeito 10	AP10 – P.G.
Sujeito 11	AP11 – E. D.
Sujeito 12	AP12 – J.S.
Sujeito 13	AP13 – C.M.
Sujeito 14	AP14 – D.M.
Sujeito 15	AP15 – M.P.

## 1.2 Pesquisa bibliográfica

Foi feita inicialmente a revisão de literatura e pesquisa bibliográfica a respeito do tema e subtemas salientando conceitos e pressupostos tais como a ação da Coordenação Pedagógica e gestão escolar e formação continuada de professores.

Essa etapa da pesquisa foi muito importante para a organização do trabalho, pois, de acordo com Laville e Dione (1999, p. 112):

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual.

Assim, foi possível colher informações a respeito dos temas citados, localizando autores e pesquisas já realizadas que pudessem corroborar com este trabalho.

Essa etapa foi fundamental para encontrar fundamentos teóricos que embasassem a pesquisa e perceber a lacuna que existe, ainda, com relação à bibliografia específica sobre a ação da Coordenação Pedagógica, fato que também impulsionou este trabalho.

### 1.3 Análise documental

Outra etapa importante foi a análise documental relativa aos registros dos planejamentos, relatórios, avaliações e planilhas com o desenvolvimento dos alunos, registros das reuniões pedagógicas semanais e dos conselhos de ciclo – agendas anuais dos professores com todo o registro de planejamento e documentos e reflexões em arquivos virtuais armazenados no e-Group do Yahoo<sup>19</sup> (grupo virtual no qual todos os professores eram cadastrados e recebiam, via e-mail, todos os recados, notificações, informações etc. vindas do Departamento de Educação e outras, da própria escola, além de armazenar arquivos como as atas de reuniões, fotos de eventos, PPP<sup>20</sup>, entre outros).

Análise do relatório sobre o Prêmio Victor Civita, com um quadro geral sobre os projetos inscritos e os critérios de escolha da escola no ano de 2007, realizado pela selecionadora A.I. e que destaca os pontos principais no trabalho da escola que atendiam a esses critérios pré-estabelecidos, como veremos mais adiante (Anexo 4).

Foi realizada, ainda, a análise de documentos da escola no período de 2006 a 2008 a partir de materiais que contribuíram para as discussões aqui propostas.

A prática do registro, segundo Madalena Freire (1996) é imprescindível para guardar a memória da escola e para que seja instrumento de reflexão para o próprio grupo. Assim, a escola analisada procurou organizar os registros de forma sistemática, sendo os mesmos arquivados de duas maneiras. Virtualmente, no e-Group montado na escola, onde todos os professores e equipe gestora compartilhavam os arquivos e tinham acesso a tudo que acontecia na escola em todos os períodos e, assim, os professores do 1º ciclo do período da manhã podiam consultar os registros do Conselho de Ciclo do período da tarde e acompanhar as dificuldades e ações planejadas no período oposto.

A outra maneira de arquivá-los era em material impresso anexado ao PPP elaborado no início do ano e que ia ganhando vida na medida em que ia sendo

---

<sup>19</sup> <http://br.groups.yahoo.com/group/Procata/>

<sup>20</sup> Plano Político Pedagógico.

alimentado ao longo do ano, numa espécie de fichário. Dessa forma, a comunicação acontecia de forma mais efetiva e todos os registros estavam acessíveis a todos de forma democrática.

Esses registros eram feitos principalmente pela equipe gestora com apoio de alguns professores, quando necessário.

Vale lembrar que, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), quando trabalhamos com dados obtidos de documentos, esses podem diferir dos propósitos para os quais os documentos foram escritos originalmente. Assim, devemos fazer um esforço para não tirar os textos escritos de contexto, sob o risco de torná-los inadequados para o que se pretende na pesquisa. A seguir, apresentamos aqueles que foram utilizados como material de análise nesta pesquisa:

### **1.3.1 Plano Político Pedagógico**

Foi utilizado como fonte para caracterização do cenário da pesquisa e para compreender a organização pedagógica proposta dentro da estrutura organizada em ciclos de aprendizagem. O plano traz, ainda, a matriz curricular da escola, com objetivos para cada ciclo, além das grades de rotina de cada turma, organizadas de acordo com as disciplinas e os projetos a serem realizados. Foi possível coletar, ainda, os gráficos com informações importantes acerca da escola, que puderam contribuir para a compreensão do cenário da pesquisa, dentro do contexto no qual a escola estava inserida, além das concepções subjacentes às práticas realizadas.

### **1.3.2 Atas de Conselho de Ciclo**

Nelas foram registradas as discussões realizadas pelos professores e equipe de coordenação sobre o desenvolvimento dos alunos e as ações e encaminhamentos propostos para a melhoria do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Esses encontros foram estratégicos e mereceram destaque no trabalho desenvolvido. A partir desses registros pude destacar, no relato de algumas professoras, como esses momentos contribuíram para a formação do grupo e apontar, ainda, exemplos de como era

definido o acompanhamento dos alunos que eram o centro das discussões nesses momentos.

### **1.3.3 Atas de Reuniões Pedagógicas**

Nesses documentos foi possível identificar o percurso formativo proposto pelas coordenadoras da escola junto ao grupo de professores e como eram organizadas as pautas formativas dos encontros, bem como o envolvimento dos professores nesses momentos. Com base nesses registros destacamos um plano de uma sequência didática que culminou com a construção de um livro coletivo e que foi a finalização do projeto premiado.

### **1.3.4 Agenda de Planejamento Semanal**

Esses foram instrumentos importantíssimos de análise, pois revelaram a organização do trabalho semanal, além da interlocução entre professora e coordenadora, com bilhetes que faziam referências aos conteúdos propostos na semana, apresentando sugestões e comentários, deixando clara a relação de parceria estabelecida entre ambas. Com base nesse documento apresentamos a rotina de uma professora do 2º ciclo, onde foi possível observar como ela organiza as ações didáticas ao longo do dia e como a troca, entre as professoras e os alunos dentro do ciclo, acontece.

### **1.3.5 Registro Reflexivo do Professor**

Nesse material foi possível perceber o grau de parceria e troca entre professoras e equipe gestora, pois nele as professoras faziam reflexões sobre situações relacionadas às suas práticas pedagógicas ocorridas no mês. Uma das coordenadoras da equipe lia e dava uma devolutiva a respeito, estabelecendo assim uma conexão entre as partes. Retiramos alguns fragmentos dessas devolutivas para compor este trabalho e mostrar como é importante e necessário esse *feedback* aos professores, pois, caso contrário, ele vira um registro vazio de significado, em nada contribuindo para o aprimoramento das práticas.

### **1.3.6 Planilhas de Sistematização do Rendimento dos Alunos**

Nessas planilhas foi possível perceber como eram sistematizados os avanços dos alunos de modo que pudessem ser acompanhados pela equipe gestora possibilitando, assim, intervenções por parte das coordenadoras.

Esse material merece destaque, pois é um instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos muito importante para o trabalho da equipe gestora e foi instrumento primordial para que a escola alcançasse os índices apresentados nesta pesquisa. Com eles pude mostrar como é possível, para a equipe gestora, saber a situação de cada aluno, mesmo tendo uma grande escola para gerir.

## **1.4 Pesquisa de campo**

Foi realizada pesquisa de campo tendo como cenário a E.M.E.I.E.F. C.M.J., onde foi desenvolvido o trabalho. O período em análise vai de 2006 a 2008, incluindo-se aí o projeto *Lendo e Aprendendo*, que foi premiado em 2007, do qual falaremos no capítulo pertinente. Ações, como os registros apresentados, foram um dos motivos para que a escola fosse premiada, pois mostra a preocupação da equipe gestora em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por isso, também, a escolha dessa escola para análise das ações da coordenação na formação dos professores.

Para a recolha de dados utilizou-se também as técnicas:

### **1.4.1 Questionários com perguntas abertas**

Aplicação de questionário com questões abertas às professoras envolvidas no processo para que possam explicitar como a intervenção da coordenadora influenciou em sua ação pedagógica. A opção por questões abertas foi feita com o objetivo de favorecer a emissão de opiniões e pensamentos dos sujeitos, neste caso, as cinco professoras já apresentadas, que puderam expressar-se com suas próprias palavras sobre os assuntos questionados.

Nesse caso coube à pesquisadora a interpretação das respostas de acordo com as categorias de análise definidas.

No questionário, enviado por e-mail, foi explicado o objetivo do trabalho e, junto, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que pudessem ver quais eram as orientações para a participação neste trabalho. Havia questões específicas para levantamento de um perfil do grupo (como a idade, formação, tempo de experiência na função, tempo de atuação na rede de Santo André) e na escola, turma em que lecionou. Dez questões abertas nas quais puderam expressar opiniões sobre os pontos levantados nas perguntas e que seriam importantes para a busca de respostas ao problema aqui apresentado. As questões se referiam a: principal função da coordenação pedagógica; formação em serviço; como devem ser feitas as devolutivas do planejamento; contribuições da coordenação para o trabalho em sala de aula e para a aprendizagem do aluno; instrumentos de acompanhamento do trabalho; clima organizacional; principais problemas encontrados e mudanças que deveriam ter sido feitas.

Durante o processo de análise dos dados algumas questões não foram contempladas por estarem fora das categorias de análise definidas, o que será mais bem explicado no Capítulo V.

#### **1.4.2 Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas são uma fonte importante de coleta de dados, pois, durante a conversa, o pesquisador pode ir lançando perguntas que vão esclarecendo pontos que ficaram obscuros, diferente de receber as informações por escrito.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 151) *“nas conversas ou entrevistas há mais oportunidade de „descartar’ coisas, ou ter a memória ativada (por exemplo, por meio de uma questão de sondagem ou de acompanhamento) que talvez não sejam apresentadas por situações em que há apenas respostas escritas”*.

A escolha dos sujeitos pesquisados foi feita com base naquelas que estiveram, de alguma forma, envolvidas significativamente com o projeto analisado

de forma direta ou indireta. Ou seja, envolvida ou com o projeto aqui analisado ou com a escola pesquisada. Assim sendo foram escolhidas e entrevistadas:

A coordenadora da escola que atuou em parceria de 2007 a 2008.

A diretora da escola no período de 2006 a 2008.

A selecionadora do prêmio Victor Civita – Categoria Escola.

As entrevistas podem ser registradas por meio de de anotações, gravações em áudio ou em vídeo. Neste caso elas foram gravadas e transcritas para comporem o trabalho, assim, ficou mais fácil para a pesquisadora fazer a análise das informações coletadas, pois o uso de registros durante a entrevista tira a atenção do pesquisador do entrevistado para centrar-se apenas no conteúdo, fazendo com que se percam alguns aspectos importantes.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.173):

Os pesquisadores também precisam ter em mente que tomar notas durante as entrevistas é uma tarefa trabalhosa e não muito adequada para aquelas que duram mais de 10 a 20 minutos. Uma combinação do uso de dispositivos de gravação e tomar notas é frequentemente uma abordagem útil para a coleta de dados verbais. As notas funcionam como um suporte, se a gravação falhar, e como informações úteis de manejo dos dados, para resumir o conteúdo da fita de forma prontamente acessível.

O registro em áudio permite ainda, aos pesquisadores, manter um contato visual com as pessoas enquanto falam, concentrando-se mais no que está sendo dito do que em anotar tudo.

Assim, nossa opção foi justamente a de gravar e fazer algumas anotações para apoiar as análises posteriores facilitando, assim, as etapas seguintes.

Como os interlocutores das entrevistas eram bem diferentes, as questões colocadas também tiveram aspectos comuns e outros particulares.

A primeira parte tinha como objetivo traçar o perfil dos sujeitos com questões voltadas para sua formação, seu tempo de atuação no magistério, sua experiência profissional e, nos casos da coordenadora e diretora, tempo de efetivo exercício na

rede de Santo André (para as duas últimas estas questões estavam em forma de questionário, por escrito).

Na segunda parte havia questões comuns entre ambas que diziam respeito às funções da Coordenação Pedagógica, a importância da parceria entre equipe gestora, os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor, a formação continuada na escola, a articulação entre o pedagógico e o administrativo e a premiação recebida pela escola em 2007. Para a selecionadora havia ainda uma questão sobre os critérios de escolha para a escola a ser premiada e suas impressões ao visitá-la pessoalmente, além de apontar características em comum entre o trabalho da coordenação nas outras duas escolas premiadas nos anos seguintes.

### **1.4.3 Grupo focal**

Segundo Gatti esta técnica de coleta de dados se constitui por:

(...) um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal (POWELL e SINGLE, 1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7).

Sendo uma técnica de pesquisa utilizada para trabalhar em grupos, o mesmo foi desenvolvido com algumas coordenadoras que atuaram na função de 2006 a 2007, quando puderam vivenciar a experiência de ser coordenadora e formadora ao mesmo tempo, fazendo parte da equipe de formação em alfabetização da Secretaria de Educação.

Segundo Gatti (2005) é preciso ter um critério para definir o grupo. Dependendo do propósito da análise é importante, segundo a autora, que eles tenham características em comum que possam torná-los, de certa forma, homogêneos. É importante ainda que todos tenham de alguma forma certa afinidade com o tema a ser debatido. Assim, ter um grupo que trabalhou na mesma função – assistente pedagógica – desenvolvendo paralelamente o mesmo projeto – Ação Escrita – foi o critério para a constituição do grupo.

O objetivo era explicitar as dificuldades e os pontos positivos de sua atuação na escola durante o período em que acumularam a função de coordenadora, nas escolas, e de formadora, na rede de Santo André;

Foram convidadas sete coordenadoras, sendo que uma delas não retornou nenhum contato. Vieram para o primeiro encontro apenas três delas e, para o segundo encontro, outras três, o que fez com que cada encontro tivesse uma característica de grupo inicial e não de encontro de continuidade.

Apesar dos especialistas indicarem um número mínimo de seis participantes, a participação de três pessoas em cada encontro não prejudicou a expressão de diferentes opiniões e a interlocução dos participantes. Além disso, essa não foi a única técnica de recolha de dados utilizada, o que permitiu o cruzamento com outras informações.

Os contatos foram feitos inicialmente por e-mail e, em seguida, por telefone, explicando a cada uma delas o objetivo do encontro.

No dia do encontro as coordenadoras convidadas inicialmente responderam a um questionário com perguntas direcionadas a fim de estabelecer o perfil do grupo, como será visto no Capítulo V, além de serem informadas sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE (Anexo 13).

O primeiro encontro foi gravado em áudio, porém, há uma dificuldade para a transcrição das falas que precisam ser identificadas de forma auditiva. Então no segundo encontro, foi perguntado ao grupo se poderia ser filmado o encontro para facilitar a transcrição e todas concordaram. Como o grupo era pequeno, não tivemos dificuldades com as gravações.

Ainda de acordo com Gatti (2005) o moderador do grupo vai apenas mediar os trabalhos. Não deve se tornar uma entrevista coletiva. Ele não deve, de forma alguma, expor suas opiniões ou criticar os participantes. No entanto, ele deve ter um roteiro pré-estabelecido que vá nortear as discussões, para que não percam o interesse – problema que ocorre com frequência. Assim, foi organizado previamente

um roteiro com alguns pontos que gostaria que aparecessem de acordo com as categorias de análise, porém com flexibilidade para retirar ou inserir temas que surgissem ao longo do encontro:

- Por que escolheram ser coordenadoras,
- Qual a principal função da Coordenação Pedagógica,
- Como foi ser formadora de alfabetização, suas principais aprendizagens e diferenças do trabalho formativo nas escolas,
- Acompanhamento das aprendizagens dos alunos e
- Organização dos momentos formativos na unidade escolar.

Com essa técnica puderam expressar de forma livre – tendo a pesquisadora como moderadora do grupo – suas opiniões, dificuldades e vantagens de terem feito parte deste primeiro grupo de formação. Puderam trocar muitas informações e se sentiram muito à vontade para participar do grupo o que, segundo os especialistas, podemos identificar como:

(...) a característica distintiva do grupo focal, em relação à entrevista e ao questionário, justamente a interação que se propicia entre os participantes da pesquisa. (...) essa interação que dá o diferencial aos grupos focais e que merece ser explorada no processo investigativo, porque o interesse não é somente “no que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam assim” (KITZINGER, 1994, p. 104 apud GATTI, 2005, p. 39).

Após a coleta desses dados verbais, como já foi dito, fiz a transcrição de tudo e a organização dessas informações antes de partir para a análise propriamente dita. Para essa transcrição a forma da conversa foi mantida na escrita, ou seja, o diálogo indicando os sujeitos que expressam cada opinião.

Com as informações sistematizadas, essas foram organizadas de acordo com as categorias definidas após a revisão da literatura e revisada após a coleta dos dados, de acordo com as informações disponíveis.

O processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está diretamente relacionado à questão da pesquisa. Envolver aplicar as categorias desenvolvidas a partir de uma determinada teoria, usando conceitos identificados como importantes pela revisão que o pesquisador fez da produção textual ou pela aplicação de um método de análise específico ao conjunto de dados, a fim

de responde a uma questão da pesquisa. Este é um processo de interpretação de dados e de movê-los para extrair-lhes sentido (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 222).

A definição das categorias de análise pode ser feitas antes ou depois da coleta de dados. Laville e Dione (2008) apontam três modos para defini-las:

- Modelo aberto, em que elas não são fixadas previamente, mas se desenvolvem durante a própria análise;
- Modelo fechado, em que o pesquisador decide à priori as categorias a serem utilizadas apoiando-se em pontos de vista teóricos;
- Modelo misto. Serve-se dos dois modelos anteriores. Algumas categorias são definidas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las de acordo com o decorrer das análises.

Para este trabalho foi utilizado o modelo misto, pois as categorias foram eleitas previamente, mas, durante a análise dos dados, elas foram se ajustando, algumas se complementando e outras até desaparecendo.

Assim, podemos dizer que, após a definição da questão-problema e dos objetivos da pesquisa e do levantamento de hipóteses, o percurso metodológico se organizou da seguinte forma:

- Revisão bibliográfica.
- Produção de material teórico com base na bibliografia analisada.
- Levantamento e análise documental.
- Elaboração do cenário da pesquisa.
- Levantamento prévio de categorias de análise.
- Aplicação de questionário.
- Tabulação do questionário.
- Realização de entrevistas.
- Realização de grupos focais.
- Transcrição das entrevistas e grupos focais.
- Elaboração do perfil dos sujeitos.
- Reorganização das categorias de análise.
- Análise dos dados obtidos fazendo o cruzamento das informações via questionários, entrevistas e grupos focais.

- Apresentação dos resultados.

Buscando explicitar os principais conceitos e pressupostos que sustentam a pesquisa assim encaminhada, temos no próximo capítulo o referencial teórico.

## **CAPÍTULO II - DIMENSÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUADRO TEÓRICO**

Para contextualizar esta pesquisa faz-se necessário conceituar formação de professores e a Coordenação Pedagógica e sua função à luz das pesquisas e teorias já formuladas.

Numa das dimensões da formação elaboradas por Placco, ela nos aponta a necessidade de:

Pensar não apenas sobre o nosso agir, mas pensar sobre o nosso pensar e sentir. Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções, em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal (PLACCO, s/d).

Assim pensando pretendi investigar os conceitos envolvidos neste trabalho esclarecendo a concepção a respeito de cada um deles, implícitos ou explícitos nas categorias de análise que orientam este trabalho, e se expõem nos próximos subtítulos.

### **2.1 Ação da Coordenação Pedagógica em interesse**

O Coordenador Pedagógico é corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos. Portanto, tem como desafio a implementação de ações com intencionalidade formativa, voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador. Desse modo, é sua responsabilidade viabilizar mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, de maneira a contribuir para o processo educativo, com vistas à aprendizagem dos alunos.

No entanto há que se considerar que o Coordenador Pedagógico não pode realizar este trabalho sozinho, ele precisa do apoio da equipe gestora, que deve constituir um grupo onde todos se sintam responsáveis pela aprendizagem dos alunos e pelos resultados alcançados. Para isso a parceria da equipe é fundamental

e, muitas vezes, necessária não só no apoio às ações, mas, também, na hora de colocar em prática, dividindo as tarefas de acompanhamento dos alunos e professores.

Além das tarefas de acompanhamento dos alunos e professores todas as ações previstas pela equipe devem ter definidas previamente os seus responsáveis. Se o coordenador não vai ficar “apagando incêndios” é preciso saber, então, quem será o responsável pelo atendimento aos casos de indisciplina, quem será o responsável pelo encaminhamento de alunos que sofrem pequenos acidentes no dia-a-dia da escola, quem atenderá telefonemas de pais querendo esclarecer dúvidas sobre a rotina da escola, entre tantas outras coisas que ocupam o cotidiano da Coordenação Pedagógica.

Mas, para que ações efetivas sejam colocadas em prática é necessário um planejamento claro e com etapas definidas, o que, na maioria das vezes, não acontece. A coordenação acaba sempre trabalhando no improviso, o que lhe consome um tempo maior do que, muitas vezes, seria necessário para determinadas ações.

De um modo geral as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos (...) (FRANCO, p. 123, 2008).

De modo geral a maioria dos coordenadores e coordenadoras entende que o interesse do seu trabalho deveria ser com os professores e a formação continuada em serviço, porém, quando isso acontece, geralmente, prescinde de fundamentação teórica, tornando os momentos de formação espaços esvaziados e sem grandes reflexões que possam de fato promover avanços no trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Além disso, a instabilidade no cargo (que veremos no próximo capítulo) os faz se sentirem inseguros e, muitos deles, sem apoio do grupo de professores,

embora isso não seja uma regra. Como mencionado na introdução, a Coordenação Pedagógica ainda é uma função em construção, que vem gradativamente buscando sua identidade dentro da unidade escolar.

Se pensarmos em termos de Brasil, temos um diretor em praticamente todas as escolas – ainda que nem sempre com a formação adequada e muitas vezes em situação provisória. No entanto, quando se trata da coordenação, muitas vezes não contamos com sua presença, em boa parte das escolas.

Para Mate (2009) sente-se por um lado a necessidade de definir a identidade da Coordenação Pedagógica até por esse espaço não assegurado. No entanto, há que se cuidar para que as normatizações não burocratizem o fazer pedagógico, pois precisamos mobilizar, nas escolas, nosso potencial criador.

Não defendemos aqui uma rigorosidade nessas normas, mas, sim, um parâmetro claro do que se espera desse profissional, o que reflete diretamente em sua constituição identitária.

Um dos aspectos importantes a serem aqui definidos é o que acreditamos ser o interesse da ação da Coordenação Pedagógica. Para Franco (p. 128, 2008):

(...) coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e se repercutir por todo ambiente escolar.

De acordo com Placco e Souza, há saberes específicos da coordenação que estão diretamente ligados ao ato de coordenar:

(...) a capacidade e a disponibilidade para promover a expressão e garantir que seus pontos de vista sejam respeitados, impedir que se estabeleçam bodes expiatórios, promover o rodízio de papéis no grupo, identificar as necessidades individuais dos professores e buscar atendê-las por meio de estudos e orientações, e tudo isso sem perder de vista o principal objetivo do grupo: melhorar a qualidade da educação dos alunos por meio da apropriação de novas e melhores formas de ensinar e educar (2010, p. 60).

Acreditamos ser, a aprendizagem dos alunos, a principal meta do seu trabalho, ou seja, fazer chegar ao aluno todo o seu esforço na direção de uma qualificação da prática pedagógica docente. Assim, vale retomar, mais uma vez, o interesse desta pesquisa: analisar as ações da Coordenação Pedagógica que, de fato, favoreçam a transposição entre a formação dos professores e sua aplicação em sala de aula, garantindo assim a aprendizagem dos alunos.

No entanto, para que a coordenação possa definir suas metas de atuação é imprescindível um diagnóstico claro das necessidades da escola. Esse diagnóstico pode ser feito a partir de observações, sondagens e questionários junto aos professores e pais; pode ser feito a partir do conhecimento do entorno da comunidade na qual a escola está inserida e a partir da leitura de diferentes registros dos momentos de discussão da escola, entre outros.

Esse é o início para a definição do que se espera dessa escola e o que se propõe como interesse primordial do trabalho, culminando na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) que irá definir justamente essas diretrizes e interesses de atuação.

A Coordenação Pedagógica deve ser a articuladora de todo esse processo mobilizando toda a comunidade escolar para a construção de um projeto de educação claro e objetivo para seus alunos.

É ele (ou ela) que coordena todo o processo; é dele que brotam os estímulos iniciais; é ele que orienta os professores na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes; é ele que os ensina a sistematizar os dados, a interpretá-los e relatá-los (DIAS, p. 71, 2010).

Deste modo, podemos dizer que a coordenação tem um papel fundamental no planejamento e supervisão das atividades, bem como no processo de avaliação permanente destas ações.

Placco, Almeida e Souza (2011), destacam alguns aspectos na ação da coordenação que valem ser aqui destacados:

- A capacidade de articular diferentes tipos de saberes para solucionar os problemas que lhes chegam;
- A necessidade de dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos, relacionais;
- A importância de estar atento às brechas que a legislação e o cotidiano permitem para atuar, inovar e provocar inovações;
- Acionar seus saberes práticos que se adquirem na experiência cotidiana ao propor aos professores que variem as estratégias, ao distribuir seu tempo para não se consumir pelas urgências e ao lidar com as relações interpessoais;
- Estar atento às necessidades de mudança na sociedade e na escola;
- Garantir espaço para desempenhar o seu papel de formador e não se perder nas emergências e rotinas da escola, cuidando, ainda, da sua própria formação continuada.

Para Christov (2009, p. 9) a atribuição essencial da Coordenação Pedagógica está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Além disso, deve ser um articulador dos processos pedagógicos da escola como nos aponta Vasconcellos (2004, p. 87):

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Complementamos com Placco e Souza:

(...) ele é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas (2010, p. 51).

Para isso, é preciso que o coordenador cuide, também, de sua própria formação. Para poder coordenar e intervir junto ao grupo de professores, precisa conhecer os assuntos sobre os quais pretenda discutir, pois, do contrário, como aponta Pessoa (2010, p. 107), ficará sem argumentos e seus encontros de formação e de reflexão podem acabar se tornando um „muro de lamentações’ sem propostas concretas para a solução dos problemas.

Também para Placco e Souza (2010) o coordenador precisa dedicar-se à sua própria formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática.

Como temos visto nas pesquisas recentes as redes de ensino pouco têm promovido espaços de formação para os que atuam na coordenação das escolas. Isso faz com que a tarefa de sua própria formação fique sob sua própria responsabilidade.

Os espaços coletivos de discussão entre as equipes de coordenação de diferentes escolas são muito ricos e importantíssimos para esse processo de formação, pois favorecem a troca e o debate das ações e concepções.

Porém, na ausência desses espaços, cabe à própria equipe de coordenação cuidar para que sua formação continuada não fique à mercê das brechas que surjam no seu dia-a-dia. É preciso criar momentos, em sua rotina, em que se concentre em sua própria formação como um momento de crescimento profissional a partir do embasamento teórico e como instrumento de fortalecimento de sua atuação perante o grupo de professores, pois só o conhecimento o fará mais „forte’ para conseguir articular as diferentes necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Vamos buscar em Garcia (1999) o conceito de autoformação que pretendemos aqui utilizar:

A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação (1999, p. 19).

Nesse sentido, cuidar da autoformação significa ir atrás daquilo que precisa, sempre com interesse nos seus próprios objetivos, ou seja, melhorar sua atuação pedagógica junto à escola e, principalmente, junto aos professores.

Os professores trazem diferentes percursos históricos e diferentes constituições identitárias que se encontram e se interligam no espaço escolar. Essa multiplicidade de saberes e percursos cognitivos faz com que a tarefa do

coordenador seja ainda mais árdua, já que precisa considerar cada um deles na hora de intervir ou de propor novas maneiras de pensar a escola.

É nesse contexto que o papel da coordenação pedagógica se configura fundamental: auxiliar o professor a identificar seus próprios processos cognitivos e os afetos que impregnam sua atuação em sala de aula. (...) auxilia o professor a enxergar seu funcionamento metacognitivo (...) (PLACCO e SOUZA, 2010, p. 54).

Ou seja, o coordenador pode ajudar o professor a pensar sobre o seu próprio processo de aprendizagem e sua própria maneira de pensar e aprender, o que de acordo com Placco e Souza (2010) pode ampliar significativamente sua experiência na docência e sua identidade profissional.

Ele tem, ainda, o papel de acolher ao mesmo tempo em que precisa desestabilizar, mexer com aquilo que está na ‚zona de conforto‘, a fim de provocar avanços na prática que, muitas vezes, está ‚cristalizada‘ por anos de repetição sem que se pare para pensar no que está dando certo ou o que precisaria ser repensado.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência (VASCONCELLOS, 2004, p. 89).

Assim, podemos dizer até aqui que, de fato, a formação dos professores é um dos principais aspectos do trabalho da Coordenação Pedagógica. Vale ressaltar, porém, que a formação não se dá apenas durante as reuniões pedagógicas. O professor está se formando em diversos momentos do seu trabalho, principalmente nos momentos de troca e de intervenção da coordenação.

É fundamental, ainda, que o papel de formador seja aquele que impulsiona, motiva, provoca, desafia e questiona e não aquele que traz respostas prontas e verdades absolutas.

Para isso, ele precisa organizar suas atividades na escola de modo a privilegiar os momentos formativos em sua rotina de trabalho sem se deixar ser “engolido” pelas demandas do dia a dia.

Pessoa (2010) nos aponta ainda alguns pontos que merecem atenção por parte do coordenador:

- Precisa identificar as dificuldades de cada professor e propor reflexões que apontem caminhos possíveis para que os alunos avancem em seu processo de aprendizagem.
- Dedicar algumas horas diárias para observação do trabalho dos professores.
- Organizar momentos de estudo que ofereçam suporte às discussões propostas, implementando uma rotina de estudos na escola.
- Sistematizar assuntos tratados com o grupo.
- É necessário que saiba realizar intervenções pontuais junto aos professores.
- Propor estratégias que auxiliem o professor em sala de aula.
- Ter um olhar sensível para sua equipe.
- Dispor de um bom repertório com relação aos conteúdos que pretende desenvolver nos momentos de formação.
- Avaliar se o caminho que está sendo percorrido tem como interesse a aprendizagem do aluno.
- Organizar espaços de encontros pedagógicos onde os professores tenham oportunidade de rever sua prática, trocar experiências e pensar em novas estratégias para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades em sua aprendizagem.
- Realizar a formação contínua dos professores.
- Avaliar se o seu trabalho de intervenção pedagógica está atendendo às necessidades de sua equipe docente.
- Planejar, organizar e registrar sua rotina periodicamente.
- Avaliar ao final do dia, se as ações executadas estiveram de acordo com os propósitos estabelecidos previamente.

Acreditamos que todas essas atribuições sejam muito importantes para um efetivo trabalho da Coordenação Pedagógica de modo a intervir significativamente nos resultados do trabalho desenvolvido na escola.

Voltaremos a elas para compor o trabalho de análise dos dados no Capítulo V e verificar como podemos integrar o que vimos no referencial teórico aos dados coletados na pesquisa de campo.

Com base nas ideias e concepções dos autores estudados até aqui, vimos que a formação continuada dos professores (em serviço) é um dos principais interesses de atuação da coordenação pedagógica. Deste modo, apresentamos a seguir as concepções de formação que embasarão este trabalho.

## 2.2 Formação continuada de professores

Como já foi dito anteriormente, tomando como pressuposto que:

(...) a função de coordenador pedagógico nem sempre é bem delimitada. Muitos acham que o profissional que exerce o cargo é um auxiliar do diretor para as questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. E o pedagógico que está na denominação do cargo quase sempre é esquecido. Porém é essa palavra que define a tarefa do coordenador: fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola (HEIDRICH, 2009, p. 23)<sup>21</sup>.

É isso que pretendemos abordar neste item. Não basta dizer que tem que ser um formador. É preciso estabelecer que tipo de formação falamos, em que momento ela ocorre e quem são seus agentes.

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional) (CANÁRIO, s/d, p. 156)<sup>22</sup>.

Para Canário é no contexto de trabalho, e não na formação inicial, que o professor se torna profissional. Entretanto, acreditamos que sejam processos complementares e não alternativos. Para nós, a formação inicial é, sim, um momento fundamental da aprendizagem profissional.

A formação continuada não deve ser considerada uma ferramenta para recuperar aquilo que o professor não aprendeu em sua formação inicial, mas uma estratégia fundamental de aprendizagem permanente de sua profissionalidade, como também aponta Tardif:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (2000, p. 7).

---

<sup>21</sup> Grifos nossos.

<sup>22</sup> Grifos do autor.

Em geral, a maioria dos professores não se sente preparada para atuar em sala de aula ao sair da universidade. Nem sempre os saberes teóricos são facilmente convertidos em saberes da prática. Mesmo que estejam tecnicamente preparados, a escola real traz, a cada ano, novas exigências à sua formação e cada nova turma, uma nova experiência e uma nova necessidade. Assim, não é possível crer que a formação inicial seja suficiente para uma atuação docente eficaz e eficiente que atenda às diferentes necessidades que se colocam no dia-a-dia.

Há muito tempo tem se falado sobre a formação de professores. Que, ao longo dos anos, passou por diferentes olhares e concepções.

A discussão sobre formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade de ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade (PLACCO e SILVA, 2006, p.25).

A formação inicial, que desde a LDBEN<sup>23</sup> 9394/96, em seu artigo 87, § 4º, indica a necessidade de ser ministrada em nível superior – até então, ela acontecia com uma formação de nível médio no curso de Habilitação Específica para o Magistério, com duração de quatro anos – vem sendo apontada como insuficiente para que a ação pedagógica do professor iniciante tenha a qualidade necessária para o atendimento aos alunos em sua diversidade e com a heterogeneidade de saberes e competências que trazem ao chegar à escola.

Desse modo, apresenta-se necessária uma continuidade e complementaridade nesse processo. Isso não quer dizer que devemos tirar o seu importante papel. Acredito até que seja necessário um repensar nessa formação inicial. No entanto, como já dissemos anteriormente, não é este o interesse do nosso trabalho. Vamos nos ater à formação daqueles que já estão graduados e atuando na profissão docente.

---

<sup>23</sup> Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores \_ em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26.).

São muitos os termos que nós, os profissionais da educação, estamos acostumados a ouvir para retratar esta etapa da formação docente: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, formação permanente e formação continuada, entre outros. Todos eles carregados de diferentes sentidos e significados ideológicos subjacentes às intencionalidades e épocas que veiculam.

A expressão educação continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula (CHRISTOV, 2009, p. 9).

O termo formação continuada foi criado pelos autores Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993), passando a ser utilizado, inclusive pelas Secretarias de Educação, para tratar da formação que é feita em serviço e que sucede a formação inicial. Todos os teóricos e pesquisadores convergem no sentido de acreditar que o professor precisa estar continuamente estudando, se formando, para que não se torne um profissional desatualizado, que não esteja alinhado com as metodologias e conteúdos atuais.

Nesta perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Ainda buscando referência em Placco, na dimensão da formação continuada:

O profissional que não se encontre conectado a esse desenvolvimento, rapidamente estará superado, desatualizado, sem condições de dialogar com sua própria área, com seus pares e com seus próprios alunos (PLACCO, s/d).

A formação compreendida como continuada apoia-se na ideia de que a educação e a formação de professores são processos contínuos de aprendizagem que se estendem por toda a vida do profissional docente, considerados os aspectos globais do seu desenvolvimento e as suas repercussões na prática pedagógica.

Dessa forma a formação continuada pode ser compreendida como desdobramento dos saberes da profissão que são adquiridos na formação inicial, tendo, em serviço, a ininterruptão formativa necessária frente a um cenário em que as mudanças ocorrem numa velocidade cada vez mais intensa, exigindo dos profissionais da docência que acompanhem essas mudanças no exercício de suas práticas.

Podemos encontrar nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (2002, p. 70) alguns parâmetros para essa formação:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Estas considerações conceituais se apoiam numa perspectiva crítica e parecem querer romper, pelo menos no discurso, com uma formação pautada na racionalidade técnica, inserindo o professor e a escola num processo reflexivo, sendo estes, elementos centrais de uma política de formação profissional.

É importante destacar que se entende por formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ ou treinamentos, e que favorece, a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO E SILVA, 2006, p. 26).

A formação continuada de professores se respalda, cada vez mais, em importantes fontes de pesquisa e autores renomados. No entanto, a intencionalidade com que esses discursos são incorporados, de fato, às práticas, merece vigília constante para que as propostas anunciadas não fiquem apenas no discurso, ou nos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que perpetuam desigualdades, uma vez

que os professores podem continuar sendo consumidores de pacotes e treinamentos descontextualizados.

Mas, sejamos otimistas, pois a formação continuada de professores pode avançar nas suas reflexões e ações na medida em que o envolvimento e a responsabilidade do professor são colocados, assim como a escola, como lócus da formação. Como sendo condição para um processo formativo que efetivamente promova mudanças na prática pedagógica.

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 2010, p. 38).

Sendo assim, há que se pensar numa formação que proponha uma valorização intelectual do professor e uma consolidação de sua autonomia profissional, o que não é fácil, já que isso demanda tempo para refletir e para propor. Por esse motivo é preciso garantir espaços de reflexão, individual e coletiva, que possam ampliar o olhar do professor e sua capacidade em lidar com as diferentes situações que se colocam a ele no dia-a-dia da sala de aula, dentro da própria escola, nos momentos de trabalho coletivo, nos quais os professores podem trocar com seus pares e participar de discussões e formações sobre temas que se façam relevantes e que sejam organizados pela Coordenadora Pedagógica. Mizukami (2006, p. 28) completa, ainda, apontando como necessária à formação continuada, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que leve também a uma (re) construção da identidade docente.

Para Canário (2006, p. 60) um dos grandes problemas da formação de professores é ideia, que parece estar por trás de boa parte de quem organiza estas formações, de que o professor está “defeituoso” e precisa ser “consertado” mediante uma ação formativa. Assim, imagina-se uma formação em que ele aprende e depois aplica, como se fosse um processo linear. Além disso, não basta pensar no

professor enquanto ser individual, posto que ele esteja inserido num contexto organizacional que precisa ser repensado como um todo.

(...) tem de haver um clima de mudança animado não só pela administração, mas por todos os segmentos da escola, entre os quais se destaca o professorado, pela própria substancialidade e responsabilidade de tal função educativa (BRITO, 2003, p. 138).

Para Brito (2003) essas mudanças culturais da escola encontram no professor um ator em condições privilegiadas para essas transformações, o que pressupõe, também, mudanças em sua própria formação.

Nóvoa (2009, p. 12) denuncia a invisibilidade docente e aponta que é preciso dar vez e voz aos principais sujeitos da prática educativa. Desse modo, os professores poderão ser o centro das discussões sobre a formação de professores, já que são eles os principais envolvidos nesta ação, ao que corrobora Brito:

Torna-se imprescindível que os vetores estruturais da organização, suas práticas sejam transformados, mantendo-se uma gestão coerente, que garanta ao professorado vez e voz, criando-se um clima favorável à continuidade de sua formação, de forma a permitir-lhes renovar a cultura da escola (2003, p. 139).

Por isso mesmo é preciso criar espaços de reflexão, na própria escola, que favoreçam essa prática e possibilitem ao professor pensar sobre a sua própria prática e discutir coletivamente as possibilidades de ação, frente aos desafios propostos. Christov (2009, p. 12) aponta ainda o Coordenador Pedagógico como elemento fundamental para garantir que esses momentos de encontro na escola sejam proveitosos, organizando tempo e espaço de modo que os momentos de formação sejam garantidos semanalmente.

Para Mizukami

A ideia de processo – e portanto, de continuum – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (2006, p. 16).

É na análise crítica sobre a sua própria prática, ou seja, é na reflexão sobre a ação, que o professor se descobre e desenvolve, num movimento que não se esgota nunca.

O modelo formativo baseado em cursos e oficinas com carga horária reduzida e ministradas por especialistas tem sua contribuição, mas é preciso considerar que permitem apenas abordagens superficiais de conceitos e conteúdos e, de modo geral, não estão organizados em torno de um amplo projeto de formação contínua que possa provocar debates coletivos intencionais acerca da relação entre escola e sociedade, que influencia na organização e no currículo das escolas, e nem sempre há preocupação com a formação política e cultural dos professores (CAMPOS, 2010, p. 16).

Por isso, podemos destacar que, para Freire:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (2002, p. 43-44).

É nesse movimento de ação-reflexão-ação que o professor constrói e reconstrói a sua prática. Essa tem sido uma crença na qual temos nos amparado na defesa dessa formação permanente e continuada de professores. É nesse ponto que o papel da Coordenação Pedagógica se torna mais forte e necessário. É ela que irá contribuir de forma determinante na construção dessa ponte entre o que o professor realiza em sua prática e a reflexão necessária para que ele avance à luz das teorias. Para isso, há que ser considerado os saberes que o professor já traz consigo e suas práticas cotidianas, além dos saberes advindos dos autores.

Fazer essa ponte entre o que o professor realiza na sala de aula e o que dizem as teorias é fator fundamental desse processo de formação.

Deriva daí o entendimento de que um programa de formação permanente [entendida aqui como formação continuada] de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir da análise destes “que-fazer” é que se pode descobrir qual é a “teoria embutida”, no dizer de Paulo Freire, ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores – mesmo que ele não saiba qual é essa teoria! (SAUL e GOUVEIA, 2009. p. 16).

Nesse sentido, destaca-se novamente o princípio da análise e reflexão de sua própria prática e do seu cotidiano.

É a partir dessa reflexão, orientada pelo formador ou pela equipe técnica da escola ou da secretaria de educação, que o professor vai desvelando a teoria que se esconde por trás da sua prática, mesmo que, a princípio, não perceba isso de forma explícita.

Alguns autores, ainda, como Mizukami (2006) têm nos ajudado, também, nessa reflexão, considerando que a mesma se inicia antes do ingresso dos profissionais no curso de formação inicial e se estende no exercício da profissão, extrapolando a formação inicial e valorizando a prática docente.

Para Mizukami:

Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens relacionadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (2006, p. 31).

Sendo o professor um ser “programado para aprender” e consciente do seu inacabamento (FREIRE, 2001, p.12) essa busca por ampliar os seus saberes e ressignificar a sua prática pedagógica – inclusive a partir da descoberta dessas teorias que a embasam – deve ser uma busca permanente.

Só faz sentido uma formação continuada quando nos assumimos seres inconclusos e nos embrenhamos num permanente movimento de busca. Essa inquietação instiga o desejo e a vontade de aprender. A cada nova curiosidade satisfeita a capacidade de inquietar-se continua viva. É isso que mantém acesa essa chama do conhecimento que alimenta essa formação permanente (por toda a vida e em totalidade) e, portanto, a formação continuada em serviço.

Essa reflexão crítica da prática é eminentemente política, não sendo possível que isso seja feito de forma neutra, já que toda e qualquer reflexão com vistas a um reavaliar e replanejar é, essencialmente, um ato político.

Ver o educador como sujeito de sua própria prática e instrumentalizá-lo para que ele a recrie a partir da análise e reflexão sobre o seu próprio cotidiano deve ser sempre o interesse de ação da Coordenação Pedagógica que é, na escola, o principal articulador da formação dos professores que acontece na própria escola.

O que defendemos e buscamos confirmar, aqui, é que a formação no local de trabalho é elemento fundamental para qualificação da prática docente, pois, dessa forma, é possível discutir e instrumentalizar o professor a partir de situações de sua própria prática, analisando com os colegas as ações realizadas, suas conquistas, suas dificuldades e como podem superá-las num coletivo que envolva toda a comunidade escolar. Segundo Brito (2003, p. 137) “*num processo de formação contínua [continuada], o professor e todos os que trabalham na escola tornam-se educandos em uma relação de reciprocidade*”.

No entanto, há que se cuidar para que não valorizemos a formação no local de trabalho em detrimento das demais formações.

Para Fusari

(...) dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua [continuada] ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (2006, p. 19).

O que precisa ser garantido é que o professor possa voltar para a escola para continuar ou ampliar as discussões trazidas das formações externas, trocando informações e opiniões com seus pares, com a mediação da Coordenação Pedagógica.

A partir dessas reflexões vamos nos deter, aqui, à formação continuada enquanto um processo contínuo de formação e autoformação, onde o professor, no exercício de sua ação docente, procura refletir e se aperfeiçoar constantemente em busca da qualificação de sua prática pedagógica, de modo que o seu trabalho em sala de aula se reflita na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Podemos destacar, aqui, a importância de formar este professor reflexivo.

A noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2008, p. 41).

Vale lembrar que a formação continuada não dará conta de suprir todas as lacunas de uma formação inicial deficitária, embora tenha um papel fundamental na formação do professor e na sua atuação em sala de aula.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, organizado pelo MEC

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de cada professor (1998, p. 64).

Para definir o conceito que mais se aproxima da concepção de formação continuada de professores adotada nesta pesquisa, poderíamos resumi-la da seguinte forma:

(...) consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (MEDINA e DOMINGUEZ, 1989, p. 87, apud GARCIA, 1999, p. 23).

Assim, como já foi dito anteriormente, é imprescindível formar um professor reflexivo que possa interagir e dialogar com seus pares e com seu próprio conhecimento, que atue de forma coletiva, criando um clima favorável para sua formação, buscando ações e estratégias inovadoras de modo que estas incidam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Caberia, ainda, ao coordenador, criar estratégias para acompanhar essa aprendizagem por meio de diferentes instrumentos, de modo a investigar o quanto essa formação tem refletido na aprendizagem de forma significativa. Ou, caso isso

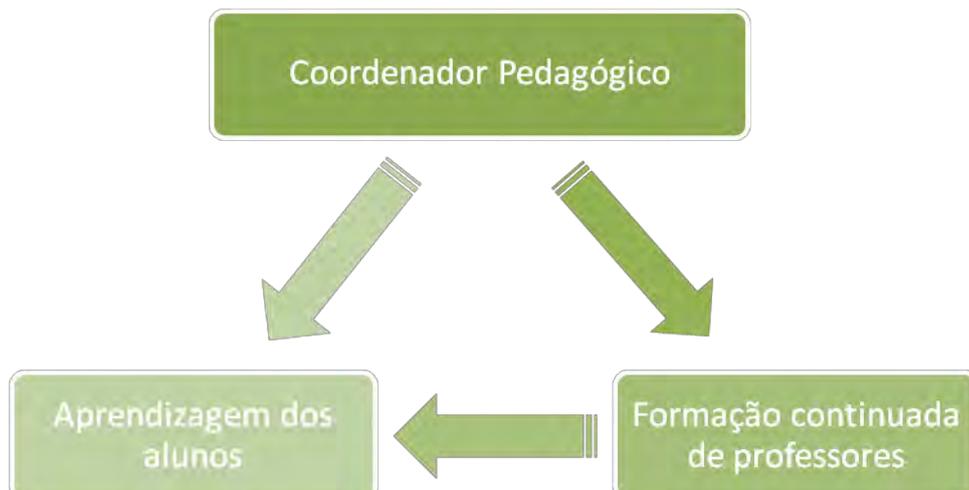
não esteja acontecendo, quais os fatores que estariam dificultando a aprendizagem dos alunos, repensando os rumos dessa formação. Só então teríamos um ciclo de formação e aprendizagem de fato, o que certamente nos garantiria uma maior qualidade na educação.

Segundo os Indicadores de Qualidade produzidos pelo MEC:

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo (2004, p. 6).

Esse é o conceito de qualidade definido pelo MEC. Porém o próprio MEC aponta *qualidade* como um conceito dinâmico, reconstruído constantemente e indica a própria escola como *lócus* para refletir, propor e agir na busca da qualidade na educação.

Assim, pensando na atuação do coordenador, poderíamos ter um esquema representativo que aponte como uma das principais atribuições do coordenador a formação de professores, mas, ao mesmo tempo em que ele é, também, ligado à aprendizagem dos alunos. Aprendizagem pela qual ele é corresponsável:



**Figura 1 – Área de atuação da coordenação pedagógica**

Considerando que o tempo que as prefeituras destinam para a formação em serviço é bastante reduzido – na rede de Santo André são apenas 3 horas semanais

– diante do que seria necessário, fazer uso desse tempo para temas que, de maneira geral, apresentam pouco impacto na sala de aula não nos parece o mais adequado. Fazer uso de 34% dessas reuniões, por exemplo, para trabalhar com temas motivacionais, percentual que aparece apontado na pesquisa realizada pelo IBOPE<sup>24</sup>, não contribui para uma mudança de prática. A nosso ver, seria importante e necessário que o interesse dessas formações fosse o conhecimento das didáticas e as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes para a melhoria da aprendizagem dos alunos como indicam boa parte dos entrevistados.

**Gráfico 2 – Interesse das formações**



Fonte: <http://www.fvc.org.br/estudos>

Para que a formação do professor possa se aproximar ao máximo da sala de aula Lerner (2002) indica que o conhecimento didático tem um papel decisivo nessa formação. Desse modo ela propõe que sejam desenvolvidas situações de dupla conceitualização, ou seja:

(...) conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos

<sup>24</sup> O IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa – em parceria com a Fundação Victor Civita, realizou uma pesquisa sobre o perfil do coordenador pedagógico no Brasil. A primeira fase da pesquisa (quantitativa) foi realizada em 2010 – e apresentada em outubro de 2010 pela Prof. Dra. Vera M. N. S. Placco – com 400 coordenadores de 13 capitais brasileiras tendo como objetivo levantar características, percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos brasileiros, além de prover um retrato desse profissional e uma investigação da sua relação com a Educação. A segunda fase (análise qualitativa) foi apresentada em 21/02/2011 num encontro com especialistas no assunto promovidos pela Fundação Victor Civita e o resultado final apresentado e publicado em junho de 2011. Relatório completo da pesquisa disponível em [www.fvc.org.br/estudo](http://www.fvc.org.br/estudo).

referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto (p. 107).

Em resumo, um processo que envolve duas etapas principais.

Na primeira, o coordenador propõe uma atividade desafiadora para os professores com o objetivo de fazer com que eles vivenciem a situação de aprendizagem, colocando-se no lugar de alunos, e identifiquem os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado conteúdo.

Na segunda etapa o formador reflete com o grupo sobre o como ensinar. Com base na atividade feita pelo grupo promove uma discussão sobre as condições proporcionadas para realizá-la, a maneira como foi feito o planejamento, as intervenções do coordenador e o motivo de elas terem sido utilizadas, levantando hipóteses sobre como ensinar determinado conteúdo.

Espera-se, com isso, que os professores sejam capazes de planejar um plano de aula ou uma sequência didática para os alunos dentro da perspectiva estudada. Esse conhecimento foi inicialmente difundido na matemática, mas pode ser aplicado a qualquer área do conhecimento e irá contribuir significativamente para que o professor domine as didáticas de cada conteúdo e não apenas o conteúdo em si, o que garante um planejamento muito mais eficiente e organizado das estratégias a serem utilizadas.

Essa ponte entre formação e sala de aula tem uma relação direta com a observação em sala de aula. Para entender como a observação pode contribuir nesse processo é possível analisá-la aqui à luz de alguns estudiosos.

### **2.2.1 Observação em sala de aula como estratégia formativa**

Pouco praticada, ainda, devido às dificuldades de compartilhar esse espaço com o professor que, por vezes se sente “invadido” em seu fazer pedagógico, mas muito falada atualmente, a observação em sala de aula é uma ação que precisa ser colocada como interesse de atuação da Coordenação Pedagógica.

O papel da coordenação pedagógica é melhorar a prática docente na formação continuada na escola. E, para saber das necessidades da equipe para ensinar melhor, quem exerce essa função tem inúmeros recursos (...). Contudo, existe uma ferramenta que vai direto ao ponto e permite um conhecimento mais estreito dos problemas didáticos: é a observação feita na sala de aula (HEIDRICH, 2010, p.43).

O objetivo dessa ferramenta de formação é analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados e também de observar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor.

Esta prática é importante porque *“o professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não consegue enxergar o que salta aos olhos de um observador externo”* (WEISZ, 2002, p. 97).

Para isso, é preciso aprender a “olhar”. Muitas vezes a mesma situação é vista de diferentes maneiras por diferentes pessoas, dependendo do seu ponto de vista e do seu interesse de observação.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos em encontro marcado...  
Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela (FREIRE, 1996, p. 14).

É preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgamento, mas com o objetivo de entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Isso quer dizer que observar não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado ou, ainda, àquilo que precisa ser valorizado.

Dalcorso e Allan deixam isso claro quando apontam que:

De início, é necessário definir de maneira clara o papel do observador na sala de aula. O observador deve encontrar um campo específico de interesse, observar o fluxo de informações, sem influenciar demasiadamente nos mesmos, sem se tornar cúmplice dos fatos observados ou mesmo promover distorções nos eventos. Ou seja, o interesse do observador deve ser observar um evento e registrar o que realmente ocorre. Deve cuidar para não fazer juízo de valor em sua descrição e sim em descrever os fatos observáveis de acordo com o interesse escolhido (2010, p. 9).

É muito importante esse cuidado para não inferir o que não está visível a todos. Os registros de observação devem conter exclusivamente aquilo que é possível ser observado e não aquilo que se imagina. Além disso, muitas vezes quem está observando vê apenas um recorte da aula, por isso, antes de fazer julgamentos é importante que ele possa conversar com o professor e esclarecer aquilo que pode causar dúvidas sobre o procedimento adotado naquele momento.

Então, a equipe de coordenação precisa se planejar antes de ir para a sala de aula. É preciso, em primeiro lugar, definir qual será esse interesse. Para isso, uma boa estratégia é conhecer previamente os objetivos, o conteúdo e as etapas do planejamento da aula e definir um roteiro de observação.

Este roteiro vai ajudar professores e coordenação a se planejarem para este momento e a torná-lo mais produtivo, instaurando, assim, um clima positivo e uma parceria que contribua para essa troca.

Embora vários modelos possam ser encontrados, hoje em dia, alguns de forma bem sistematizada, o mais adequado é que a própria equipe de Coordenação Pedagógica possa desenvolver um roteiro da escola que ajude a educar o olhar e, principalmente, a definir o que se pretende com essa ação.

Alguns pontos que merecem destaque são: a organização do ambiente onde ocorrerá a ação pedagógica, que poderá ser a sala de aula ou outro; a apresentação da proposta da aula feita pelo professor de forma a despertar o interesse dos alunos; a atitude dos alunos diante da proposta apresentada; as atividades desenvolvidas; o tempo gasto com cada uma delas; a forma como os alunos a desenvolveram e o desfecho da aula. Isso para que se crie um clima propício para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça (BRITO, 2009).

Mas, apesar da dificuldade de instaurar essa prática nas escolas, ela não acaba no momento em que a coordenadora sai da sala de aula. Durante a observação a coordenadora deve fazer anotações pertinentes que possam contribuir numa discussão posterior.

A devolutiva destas observações é uma das etapas mais importantes nesse processo, pois é nesse momento que a Coordenação Pedagógica irá aproximar os conteúdos das formações com as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula cumprindo, ao lado dos professores, seu papel de parceiro mais experiente que poderá contribuir para a reflexão da prática e as mudanças necessárias.

Essa devolutiva deve ser feita por escrito, servindo como um registro dessa interlocução e do percurso do grupo com relação a essa prática. Caso seja possível dentro da organização da escola é importante, ainda, que haja um momento de devolutiva individual onde professores e coordenação possam trocar ideias sobre o que foi observado e o que está sendo proposto na devolutiva. É nesse momento, também, que a coordenação irá contribuir para ampliar as possibilidades de escolha do professor de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do conteúdo observado durante a aula.

Vale destacar que essas devolutivas devem acontecer, no máximo, dentro de uma semana, sob a pena de perder seu impacto e importância sobre aquele momento observado.

Apesar de todo o trabalho até aqui apontar a formação de professor como principal atribuição da Coordenação Pedagógica, esta não é uma tarefa simples. Inúmeros desafios se põem diante dessa tarefa, alguns deles fora mesmo da governabilidade do coordenador, como veremos a seguir.

### **2.2.2 Desafios na formação de professores**

A formação dos professores traz consigo vários desafios. Alguns no âmbito da unidade escolar, outros ainda maiores e em outras instâncias.

Para fazermos referência a alguns deles, buscaremos referência em Gatti (2008), no vídeo intitulado *Oito desafios da formação de professor*, no qual a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas relaciona oito desafios a serem conquistados na área de formação de professores para que o país alcance mais qualidade na educação.

- Enfatizar o sentido sociocultural dos conhecimentos – ausência de uma perspectiva do sentido social do conhecimento aplicados à vida escolar – numa sala de aula há uma grande heterogeneidade quanto a valores, comportamentos, religiões. O professor precisa adquirir algumas noções de sociologia e antropologia para entender como isso se mostra na sociedade e nas escolas.
- Definir um perfil profissional claro – formação identitária – ela vai aparecer após o início de sua formação quando passa a exercer o magistério. Mas é preciso que isso vá se constituindo previamente, que ele tenha noção do que é essa instituição onde ele pretende entrar. Precisa ter uma boa formação pedagógica pra lidar com a sala de aula e um domínio do conteúdo;
- Formar formadores de professores – qual sua formação pra trabalhar num curso que forma professores? Muitos deles nem entraram em sala de aula e fazem apenas um discurso sobre as práticas.
- Integrar as áreas de conteúdo – há uma grande fragmentação institucional de formação. O professor que vai lidar diretamente com os alunos fica muitas vezes perdido.
- Criar uma carreira atrativa – ela é atraente em pouquíssimos lugares do país. O salário do professor deixa muito a desejar.
- Favorecer o módulo escolar – IPEA vem discutindo a ideia de que cada escola tenha o seu módulo de profissionais que não fique de uma escola para outra, ou seja, eles estariam fixos numa mesma unidade. Para isso, teríamos que sair do interesse do especialista e pensar num professor que pudesse compor sua jornada com outras atividades na escola.
- Orientar melhor o currículo – não há um currículo mínimo para formação de professores, apenas diretrizes gerais, deixando que as faculdades organizem as disciplinas de uma forma mais democrática. Uma solução para isso seria a de eleger temas importantes e, a partir deles, as próprias faculdades definiriam disciplinas que poderiam abordá-los.
- Planejar o fornecimento dos insumos – os materiais, em geral, são “jogados” na escola. Muitos materiais chegam à escola e não são utilizados, ou por que o diretor não quer que o material se estrague, ou porque o próprio professor não tem interesse em utilizá-lo. Muitas vezes, aparecem inúmeras campanhas que trazem material para os professores trabalharem e nem sempre eles tem como assumir tudo isso (campanha de dengue, de violência sexual, entre outras). É preciso que isso seja planejado antes de chegar à escola, que tenha uma política educacional clara e um tempo de apropriação.

Gostaríamos de chamar a atenção aqui para dois destes desafios que estão diretamente ligados com este trabalho.

O primeiro é a definição de um perfil profissional claro, que, neste trabalho, apontamos para o professor, mas principalmente para o coordenador, em sua formação identitária que, segundo Placco e Souza (2006) ocorre “*via processo de*

*identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona*". Apontam ainda, para um constante movimento de pertença e não pertença, um jogo de forças entre o que os outros dizem que somos e o que nos definimos, como nos identificamos.

Para isso, é preciso de fato que o professor – assim como o coordenador – tenha uma boa formação pedagógica pra lidar com a sala de aula e um domínio do conteúdo. O primeiro, para poder ensiná-lo e o segundo, para poder intervir, caso este ensino não esteja sendo eficaz.

O segundo ponto é a orientação de um currículo para a formação de professores que atenda às necessidades reais da escola, que ajude ao professor e ao coordenador a irem se constituindo como educadores, mesmo antes de chegar à escola. Deste modo, a formação continuada estaria de fato a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem e não de "tapar os buracos" da formação inicial, como condena o MEC.

E que saberes seriam esses que as formações precisariam abranger? É o que analisaremos a seguir.

### **2.2.3 Saberes Docentes**

Após essa discussão inicial, é imperativo discutirmos sobre os diferentes saberes necessários ao professor para que desenvolva um bom trabalho e, assim, para que a formação seja planejada de forma a contribuir para o desenvolvimento desses.

Acostumados a um trabalho bem definido – o ensino, a transmissão de conhecimentos – os professores se veem diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de, sozinhos, enfrentarem tantos desafios, (ALONSO, 2003, p. 11).

Assim, os professores precisam estar em constante processo formativo para darem conta dessas mudanças, que vêm ocorrendo, não só na forma e na metodologia do ensino, mas também na forma como os alunos aprendem e como o

mundo hoje “compete” com a sala de aula trazendo para os alunos conhecimentos que antes eles só conseguiriam adquirir na escola, por meio do professor.

Além disso, como lembra Paulo Freire (1983), a educação tem caráter permanente. Por ser um ser inacabado o homem não sabe de maneira absoluta. Assim, o saber é uma superação constante, daí a importância e a necessidade de uma formação contínua e permanente.

Desse modo, pretendemos tratar, aqui, das diferentes dimensões que envolvem esses saberes já que, para dar conta de toda essa complexidade, o professor mobiliza, também, diferentes saberes. Vale lembrar, aqui, que estamos falando da aprendizagem do adulto, o que nos remete novamente à questão da metacognição, já que quanto mais o coordenador colabora para que o professor tome consciência dos seus processos cognitivos, mais aprendizagens significativas e autônomas poderão ocorrer (PLACCO e SOUZA, 2006).

A metacognição, etimologicamente falando, significa ‘além da cognição’, é a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer. Olhar para o seu pensamento e refletir sobre o seu próprio ato de conhecer aproxima-se muito do movimento de olhar-se no espelho. É um movimento que nos impulsiona a olharmos de fora para dentro e de dentro para fora (PLACCO e SOUZA, 2006).

Ainda segundo Placco e Souza o interesse central da metacognição é o conhecimento e as percepções que o sujeito tem do seu próprio processo de pensamento. Nesse sentido, possibilita-nos, enquanto adultos, intervir em nosso próprio processo de aprendizagem. Por isso acreditamos que ele seja um forte elemento na formação e autoformação dos professores, já que, percebendo-se e percebendo seus processos mentais, o professor pode intervir diretamente em seus percursos formativos e nos saberes implicados.

Vejamos então o que alguns autores nos propõem acerca dos saberes necessários à docência.

Para Placco (2009) esses saberes estão divididos em diferentes dimensões, sendo elas: dimensão técnica-científica, dimensão da formação continuada, dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva dos projetos de vida, dimensão dos saberes para viver em sociedade, dimensão crítico-reflexiva, dimensão avaliativa, dimensões humano-interacionais, políticas e éticas e dimensões estética e cultural.

Algumas dessas dimensões estão intimamente ligadas, sendo difícil pensar em cada uma delas separadamente. No entanto, a autora inicialmente trabalhou com três delas, que consideramos bastante significativas, já que englobam diferentes saberes docentes; por isso, nesse contexto as destacamos:

a) Dimensão técnico-científica: refere-se aos conhecimentos que o educador tem sobre sua área de especialidade. Apesar da importância do professor ter o domínio sobre a sua área de conhecimento, é necessária a articulação dos conteúdos com as realidades vividas na sociedade, uma vez que estamos inseridos em um contexto social de constantes mudanças. O objetivo dessa articulação é que o professor possa garantir, além da aprendizagem do aluno sobre o conteúdo trabalhado, o desenvolvimento de habilidades como a autonomia e a capacidade de resolver problemas em torno daquilo que foi aprendido.

Pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 70, levaram a mudanças nas concepções de educação com a chegada do construtivismo. Segundo Weisz

Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las (2002, p. 24).

Infelizmente, muitos educadores tiveram uma assimilação deformante desse conceito – ou seja, uma interpretação equivocada – e passaram a acreditar que, se o aluno é considerado protagonista de sua aprendizagem, construindo assim o seu conhecimento, o professor não precisaria, então, se preocupar com o conteúdo. Aqueles que assim o faziam eram chamados pejorativamente de “conteudistas”. Isso

fez com que esse equívoco pedagógico indicasse, ainda que subjetivamente, que o professor não precisaria mais desse domínio, o que é um erro, e que trouxe sérias consequências para o ensino. Telma Weisz (2002, p. 62) nos chama a atenção para isso: *“Um erro que precisa ser evitado por suas graves consequências é o desvio espontaneísta: como é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe”*.

Isto não significa que o professor deva ter o domínio de tudo, mas um conhecimento profundo daquilo que pretende ensinar. Para Cunha (2010, p. 128) *“o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito”*.

Então, é preciso retomarmos este saber importante e necessário à prática educativa e valorizá-lo, ao pensarmos na formação como política pública, como aponta Mizukami:

Para que as políticas públicas de educação cheguem às salas de aula, torna-se imperativo, pois, nos cursos de formação básica e nos programas de formação continuada, considerar a necessidade de que os professores compreendam os conteúdos de sua área de conhecimento e saibam como ensiná-los a alunos diversos (MIZUKAMI, 2006, p. 73).

É importante ainda que o professor compreenda e proporcione ao aluno o entendimento sobre a função social do conteúdo que pretende desenvolver; esta é condição necessária para que o aluno possa entender o porquê de aprender sobre aquilo e como isso se apresenta no contexto social real.

Mas, em primeiro lugar, é preciso que o próprio professor tenha essa clareza, pois *“(...) ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou” Ou seja, “(...) se nem o professor consegue ver significado no que ensina, que restará para o aluno?”* (CUNHA, 2010, p. 96)

b) Dimensão Humano-Interacional: engloba os aspectos afetivos e emocionais que envolvem o trabalho do professor, como relações com os alunos e

seus pares, sua história de vida, entre outros exemplos, além de fazer com que o educador tenha sempre um *“crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que se possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas”* (MASETTO, 2003). Estes fatores contribuem diretamente para a construção da identidade do professor e por sua vez na sua prática docente em sala de aula. Segundo Placco:

Só quando há uma real comunicação e integração afetivo-cognitiva entre os atores do processo educativo da escola, há possibilidade de emergência da formação de um novo homem, que sintetiza e apresenta movimentos de consciência e de compromisso que se instalam e se ampliam, na formação do cidadão (2009, p. 13).

O saber ouvir é um conhecimento que faz com que você possa conhecer melhor o outro para assim atendê-lo em suas necessidades.

O diálogo é um elemento muito importante dentro dessa dimensão. Não dá para conceber o professor como o único participante do grupo com direito à voz. Os alunos também precisam ser ouvidos, mas não de qualquer maneira. Há que se ter uma escuta sensível, que possa ouvir e acolher as diferenças, que certamente surgirão no grupo.

Vale lembrar Freire (2002, p. 163) quando diz que o educador lida com gente e, por isso mesmo, não pode se recusar a uma atenção dedicada e amorosa aos problemas deste ou daquele aluno. Não é possível ao professor se fechar para as inquietações dos seus alunos, como se isso pudesse estar apartado do contexto da aula. O aluno é um ser inteiro e não apenas uma “cabeça pensante”. Há que se considerar, além do aspecto cognitivo, também o afetivo, o social, o emocional.

Sem essa escuta e esse diálogo o professor estará distante do aluno e, com certeza, terá mais dificuldades em atingi-lo e provocar nele o desejo de aprender. Afinal, *“o bom professor é aquele que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma „cantiga de ninar”* (FREIRE, 2002, P. 96).

c) Dimensão Política: a educação na sociedade configura-se em uma questão estrutural que engloba aspectos sociais, ideológicos, raciais, de classe etc. Sendo assim, a instituição escolar e seus professores, conscientes ou não, estão inseridos em um ato político, fazendo com que a educação não seja um processo neutro na sociedade.

Dessa maneira, a política incide sobre a visão de mundo que o professor tem, seu papel na sociedade e, portanto, nas práticas pedagógicas adotadas em suas aulas, no planejamento, nas práticas diversas, pois, consciente ou não, o professor sempre adota uma posição política em sua ação docente. Sendo assim, a dimensão política engloba:

(...) compromissos éticos e políticos com uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade (PLACCO , 2006, p.09).

Esta reflexão é eminentemente política, não sendo possível que seja feita de forma neutra, já que toda escolha em educação é, essencialmente, um ato político.

A escola pode tanto promover a manutenção do *status quo*, reproduzindo as injustiças, quanto favorecer mudanças, por meio de suas intenções, concepções e de sua prática.

Segundo Cortella (2009, p.114) há vários tipos de relação escola/sociedade, dentre eles está o otimismo crítico<sup>25</sup>, onde o educador é alguém que tem um papel político/pedagógico, ou seja, ele desenvolve uma atividade que não é neutra e nem absolutamente circunscrita.

Assim sendo, a dimensão política desenvolve nos professores o espírito crítico e reflexivo, de modo que eles se percebam dentro desse papel de agente político educacional, buscando desenvolver, também em seus alunos, esse mesmo espírito.

---

<sup>25</sup> Cortella (2008, p. 110 a 114) aponta três modos de relação entre escola e sociedade que podem levar a um *otimismo ingênuo*, *autonomia absoluta* ou um *otimismo crítico*.

Como abordamos no início deste capítulo, busca-se a construção de uma constituição identitária desse profissional, o que está diretamente ligado às nomenclaturas existentes e aquilo que a legislação prevê tanto com relação às suas atribuições quanto à sua carga horária e espaços de atuação.

Veremos a seguir como algumas redes públicas de ensino têm tratado a função da Coordenação Pedagógica e qual o impacto dessa organização para a ação dos coordenadores.

## **CAPÍTULO III – DIMENSÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUADRO DE REALIDADE**

Cada rede de ensino organiza sua equipe gestora de diferentes maneiras de acordo com o seu estatuto, porém sem uma regra geral que se aplique a todas as realidades. Assim, aquela que tem maiores recursos para a área educação procura formar uma equipe mais completa, que possa dispor de pessoas com formação específica em diferentes funções: direção, vice-direção e Coordenação Pedagógica, além da equipe de secretaria. Aqui nos deteremos na Coordenação Pedagógica. Para tanto, iremos nos valer da pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita, coordenada por Placco em 2010 e concluída em 2011, citada anteriormente.

### **3.1 Perfil do profissional**

Como acontece em sala de aula, também na Coordenação Pedagógica há uma predominância feminina. Na rede de Santo André, das 46 funções de assistentes pedagógicas disponíveis em 2008, apenas 2 eram ocupadas por homens, o que é corroborado pela pesquisa organizada pela professora Vera Placco, que aponta 90% das funções ocupadas por mulheres, indicando uma forte tendência à manutenção da ideia de que as profissões relacionadas à educação sejam exercidas por mulheres.

Quanto à idade, a média no grupo pesquisado é de 37 anos. Fica um pouco abaixo da média nacional que é de 44 anos.

No caso de Santo André 100% dos que ocupam uma função de coordenação já estiveram em sala de aula – já que este é um pré-requisito para a função, como veremos mais adiante – possuindo experiência na função de professor, conhecendo bem a realidade em sala de aula, o que julgamos fundamental para entender e propor melhorias na prática pedagógica de sua equipe, embora isso não seja consenso entre os especialistas (a média nacional é de 88%).

Muitos deles acreditam que seja possível ser um ótimo coordenador sem nunca ter sido professor anteriormente. Certamente, se tivermos um profissional que busca uma formação continuada e procura sempre se manter atualizado e discutindo sua prática com seus pares, este se tornará um bom profissional em sua área de atuação. Porém, tendo uma relação mais próxima com a educação e o conhecimento do que acontece dentro de uma sala de aula, as possibilidades de sucesso são maiores, a nosso ver. Um coordenador que nunca trabalhou como professor anteriormente, provavelmente terá mais dificuldades em compreender determinadas situações que se enfrenta na sala de aula, necessitando assim de maior dedicação e estudo para suprir esta “deficiência” e ser um interlocutor junto ao professor em seu processo formativo.

Essa experiência é, também, forte instrumento de interlocução entre esses dois atores, pois, muitas vezes, os professores não referendam o Coordenador Pedagógico enquanto um mediador de suas ações pedagógicas, pois essa não-experiência dificulta a credibilidade no seu trabalho e nas suas intervenções.

Além disso, essa experiência irá contribuir na formação identitária desse coordenador.

Já, quando se analisa o tempo de experiência na função de coordenação, verifica-se que a rede em estudo tem uma média muito baixa – 4,3 anos – ficando abaixo dos 6,9 anos da média nacional. Isto se justificaria pela forma como os profissionais iniciam na função. Como ela é tida como um cargo de confiança, em toda mudança de Secretário de Educação ou de Prefeito, inevitavelmente há mudanças nessas funções. Além disso, ano a ano é feita uma avaliação e muitos profissionais também são desligados da função por não terem apresentado um bom desempenho no cargo ou são promovidos para outras funções no Departamento de Educação. Isso dificulta muito a formação de bons coordenadores, pois a experiência é, sem dúvida, uma grande aliada nesse processo. Cada vez que se inicia um novo grupo, esse precisa novamente ser formado e acompanhado para que possa aprender a lidar com competência com as adversidades que surgem, com a realidade da nova escola, com o processo formativo dos professores, entre outras coisas. Isso faz com que tenha dificuldades em exercer sua função de forma

eficiente já no primeiro ano. Em muitos casos o primeiro ano é o momento de constituir as relações no grupo e se fortalecer na função.

Esta é uma questão que precisa ser repensada para que a função de Coordenador Pedagógico seja profissionalizada e não esteja à mercê de interesses políticos ou pessoais.

Com relação ao ingresso na função, em âmbito nacional, ainda há uma grande variação nas formas de seleção, sendo apenas 36% por concurso e o restante por outras formas não estatutárias, ou seja, formas que não garantem a permanência desses profissionais nos cargos.

Essa situação instável, muitas vezes dependendo da continuidade política, por vezes inviabiliza algumas ações, pois não há garantia de permanência na função, dependendo sempre de situações externas que não a competência profissional.

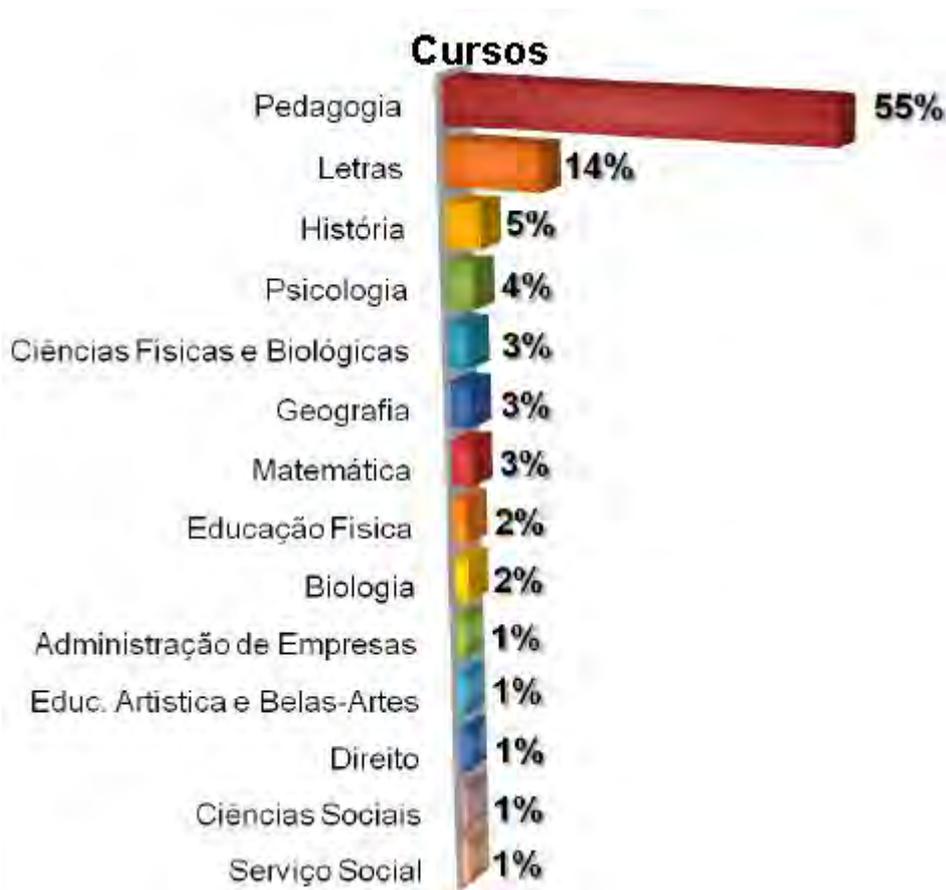
Essa é também um queixa de muitos coordenadores. Muitos deles apresentam dificuldades em garantir a apropriação e colaboração dos professores, principalmente quando as propostas exigem mudanças, ou seja, sair da ‚zona de conforto‘. O que acontece é que muitos professores, avessos à possibilidade de mudança, o invalidam diante do grupo com o argumento de que ele ‚só está ali de passagem‘. Apesar dessa queixa apenas 59% dos coordenadores entrevistados na pesquisa nacional indicaram o concurso como a melhor forma de ingresso para o cargo.

Das redes estudadas nesta pesquisa, apenas duas fazem uso do concurso público como instrumento de ingresso para o Coordenador Pedagógico. Nas demais, as funções são ocupadas por professores concursados que permanecem no cargo por certo período de acordo com os critérios definidos no estatuto, como veremos de forma mais detalhada ainda neste capítulo.

Com relação à formação inicial, a Pedagogia ainda é a mais procurada como 1ª graduação. Na rede de Santo André, como esse não é pré-requisito para o

ingresso na função, temos também outras licenciaturas – Psicologia e Artes em nosso grupo de pesquisa – bem como outras, em nível nacional, como podemos ver no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Formação/graduação**



Fonte: <http://www.fvc.org.br/estudos>

Ainda com relação à formação dos coordenadores, Campos (2010), em tese de doutorado onde faz uma análise do trabalho das PAP<sup>26</sup> na rede municipal de São Bernardo do Campo, propõe a seguinte reflexão:

Tenho como hipótese que os Professores que passam a exercer a coordenação pedagógica no Município enfrentam muitos obstáculos tendo em vista o contexto em que assumem tal função, a própria realidade da formação em nível superior oferecida nos cursos de Pedagogia e a complexidade inerente à função. O PAP é um professor que se desliga da sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, mas não há um processo formativo para essa passagem, portanto ele atua a partir de suas experiências formativas anteriores, dos saberes de suas experiências pessoais e das experiências na docência (p. 28).

<sup>26</sup> Professora de Apoio Pedagógico.

De fato, a questão da formação é ainda um tema a ser aprofundado e discutido. Mas, ainda que, em geral, o curso de Pedagogia não tenha, a nosso ver, um currículo que atenda de fato a formação do futuro Coordenador Pedagógico, ele ainda é o que traz mais elementos que potencialmente podem contribuir com a discussão pedagógica. As demais licenciaturas tratam de questões muito específicas de suas disciplinas, contribuindo pouco para o trabalho formativo que o mesmo irá desenvolver em sua atuação nas escolas.

Na verdade, não há um curso que forme especificamente para o desenvolvimento das competências de formador, conforme aponta o Guia do Formador elaborado pelo MEC para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):

O desenvolvimento de competências de formador de professores e de uma cultura profissional própria depende de um processo de formação continuada dos educadores, que passam a assumir essa função. Todo profissional que assume novas tarefas tem o direito e o dever de preparar-se para desempenhá-las. Como em geral não contamos no país com cursos de formação inicial de formadores, as competências de formador, na maior parte dos casos, serão desenvolvidas em serviço, ou seja, com os profissionais no exercício da função (p.37, 2000).

Isso nem sempre é fácil, pois, muitas vezes, os coordenadores que assumem a função não dispõem de uma formação prévia para o desempenho da mesma. Eles precisam desenvolver suas competências ao mesmo tempo em que desempenham suas funções.

Ainda no Guia do Formador (p.74, 2000), são apontadas as competências profissionais necessárias para uma coordenação pedagógica eficiente:

- Planejar e coordenar o trabalho de formação de professores, isto é, as situações de aprendizagem que a eles serão propostas.
- Acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores.
- Identificar as diferentes necessidades de formação do grupo e propor encaminhamentos que favoreçam o avanço de todos.
- Criar contextos favoráveis à aprendizagem e situações desafiadoras para a formação dos professores.
- Favorecer o trabalho cooperativo.
- Participar ativamente do projeto institucional da agência formadora à qual está vinculado (Secretaria de Educação, escola, faculdade).

- Informar os demais atores que participam do projeto institucional da agência formadora sobre os encaminhamentos do trabalho de formação, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar a própria formação contínua.

Vamos analisar como tem se dado a constituição profissional da coordenação pedagógica em algumas redes pesquisadas a fim de entender um pouco melhor como esta tem acontecido.

### **3.1.1 A constituição do profissional e as diferentes nomenclaturas**

Como mencionado anteriormente, o Coordenador Pedagógico ainda é uma função que está se constituindo, tanto com relação às funções que desempenha, quanto com relação à sua identidade profissional.

Diversos fatores citados anteriormente, como as diferentes formas de ingresso na função; a formação, nem sempre adequada, para o desempenho das funções, entre outras coisas, tem dificultado muito a sua constituição identitária.

Para Placco, esta constituição se dá no exercício da profissão, como explica neste trecho:

A coordenação pode ter um papel muito rico na formação contínua da professora quando se dispõe a exercer a escuta, a facilitar as reflexões e as tomadas de decisão. Exercendo esse papel, a coordenação pedagógica propiciaria a aprendizagem contínua do professor, fortaleceria e mobilizaria a identidade do professor, ao mesmo tempo em que constituiria sua identidade de coordenadora<sup>27</sup> (p. 70, 2006).

Outro elemento que nem sempre colabora para essa constituição identitária são as diferentes nomenclaturas utilizadas, além de sua jornada de trabalho e número de escolas a ele atribuídas.

---

<sup>27</sup> Grifos meus.

Para analisar este aspecto, vamos tomar como base, algumas redes municipais da grande São Paulo, onde podemos encontrar situações bem diferentes.

Em São Bernardo do Campo, na Rede Municipal de Ensino, a função era denominada até 2009 como PAP – Professora de Apoio Pedagógico. Nas escolas de educação infantil a função era ocupada por uma professora que atuava um período em sala de aula e, para completar as quarenta horas semanais, trabalhava as outras dezesseis como PAP. Nas escolas de ensino fundamental, a função era ocupada por quarenta horas semanais, então a professora era afastada da sala de aula. Para isso, havia como pré-requisito ter o curso de Pedagogia completo e estar a dois anos na docência, na própria rede, conforme previa o estatuto até 2007. Os professores interessados deveriam fazer uma avaliação escrita, que consistia na elaboração de um projeto indicando três escolas de seu interesse. Em seguida os projetos eram analisados por uma equipe da Secretaria de Educação e, posteriormente, eram apresentados ao grupo da escola indicada pelo candidato para que a equipe o avaliasse, podendo ser validado ou não. Além disso, anualmente a equipe da escola fazia uma avaliação do seu trabalho, podendo este continuar, ou não, na função. Caso ele também não desejasse continuar, ele poderia, ao final do ano, voltar para sua sala reassumindo seu cargo original de professor.

Após uma mudança no Estatuto do Magistério, realizada no final de 2008, foi aberto concurso público para o cargo de Coordenação Pedagógica, agora com quarenta horas semanais e estatutário. O que significa que não era mais necessário passar por uma validação todo final de ano, garantindo, assim, uma maior estabilidade na equipe de gestão.

Para concorrer à vaga de coordenador é preciso ter, no mínimo, três anos de docência e diploma de licenciatura plena em Pedagogia.

Os cargos serão ocupados na medida em que os Professores de Apoio Pedagógico forem saindo, função que será extinta na medida em que se efetivar a contratação para o cargo de Coordenador Pedagógico.

Em São Paulo, na rede municipal, esse profissional já trabalha por quarenta horas e é estatutário, o que tem permitido um trabalho mais dirigido nos horários de trabalho coletivo, embora, na prática, nem sempre isso aconteça. Há concursos de acesso, ou seja, para assumir o cargo de Coordenador Pedagógico. O candidato precisa possuir cargo de professor na rede há pelo menos três anos e de ingresso.

Para se candidatar ao cargo é preciso ter Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação *stricto sensu* em Educação ou *lato sensu* de, no mínimo, 800 horas, além de experiência mínima de três anos no magistério.

Em Diadema o Professor de Apoio Técnico Pedagógico – PATP – apesar de trabalhar por quarenta horas, não está “lotado” em nenhuma unidade escolar. Ele é um professor estatutário que, ao assumir esta função (não efetiva), por meio de seleção pública realizada pela equipe do Departamento de Educação, passar a ser lotado no próprio departamento e faz visitas periódicas às escolas, de forma muito parecida com um Supervisor Pedagógico.

As escolas da rede contam ainda com um Professor Assistente de Coordenação e o Professor Coordenador de Escola<sup>28</sup> que, juntos, dividem os trabalhos de acompanhamento administrativo e pedagógico no dia-a-dia. No entanto é o PATP que desempenha o papel de um Coordenador Pedagógico.

De acordo com relatos obtidos, em 2010, havia PATP com até quatro escolas para acompanhar. Em 2011 houve uma pequena mudança e ele passou a acompanhar duas a três escolas. Entretanto, o esforço é para que se consiga chegar a um PATP por escola. Enquanto isso, ele acompanha todas as horas aglutinadas de suas escolas – que são os momentos de trabalho coletivo – o que faz com que vá de uma a duas vezes por semana em cada uma delas.

O artigo 11, da Lei Complementar nº. 71<sup>29</sup> de Diadema, aponta os critérios para o provimento dos cargos em comissão, dentre eles o do PATP. Para o

---

<sup>28</sup> Não há cargos de diretor de escola nesta rede.

<sup>29</sup> 19 de dezembro de 1997

provimento dos cargos públicos, em comissão do Quadro de Magistério (QM) deverão ser observadas as seguintes exigências:

I - Professor Assistente Técnico Pedagógico A (PATP): curso superior de pedagogia com licenciatura plena, habilitação em supervisão escolar, orientação educacional ou administração escolar e/ou curso superior com licenciatura plena em áreas afins, com pelo menos 5 (cinco) anos de experiência no magistério, sendo pelo menos 2 (dois) anos na Prefeitura do Município de Diadema.

Além disso, não pode acumular cargo público em outras Secretarias de Educação, de forma a estar disponível para atender às necessidades de acompanhamento deste trabalho.

Em Santo André, rede na qual esta pesquisa foi realizada, a Assistente Pedagógica – AP – ocupa uma função gratificada por quarenta horas semanais. Para assumir a função, deve ter um cargo na prefeitura há pelo menos três anos, ou seja, ter concluído o estágio probatório. Desses, no mínimo dois anos devem ter sido atuando como professora. Além disso, precisa ter licenciatura plena em qualquer área.

A função gratificada de Assistente Pedagógica foi criada em 1990 e definida mais claramente em 1991, com a publicação do Estatuto do Magistério. Na ocasião, os pré-requisitos para o cargo eram muito parecidos com os atuais, porém, a formação exigida era a Pedagogia. A carga horária era a mesma, mas as atribuições foram definidas de forma muito simplificada e reduzida.

**Quadro 1 – Resumo**

<b>Redes de Ensino</b>	<b>Nomenclatura utilizada</b>	
Santo André	Assistente Pedagógica	AP
São Paulo	Coordenadora Pedagógica	CP
São Bernardo do Campo	Professora de Apoio Pedagógico (ingresso até 2008)	PAP
	Coordenadora Pedagógica (a partir de 2009)	CP
Diadema	Professora de Apoio Técnico-Pedagógico	PATP

A partir da coleta de dados foi possível confirmar como são diversas as nomenclaturas para a função, o que dificulta a formação identitária dos Coordenadores Pedagógicos enquanto profissionais como, havíamos mencionado. Essa é uma questão fundamental para a constituição desses sujeitos. Ser uma

professora de Apoio pedagógico não é o mesmo que ser um Coordenador Pedagógico. É preciso que se pense em políticas públicas que normatizem essas questões e possam profissionalizar cada vez mais o coordenador. Não só com relação à nomenclatura, mas também aos pré-requisitos e à forma de seleção como podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Pré-requisitos para o cargo**

	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Formas de ingresso</b>	<b>Pré-requisitos para o cargo</b>	<b>Número de escolas que acompanha</b>
Santo André	40h	Seleção interna	- Licenciatura Plena - Três anos de experiência educacional na rede, sendo no mínimo dois na docência	1 escola desde 2007
São Paulo	40h	Concurso	- Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação stricto sensu em Educação ou lato sensu de no mínimo 800 horas - Experiência mínima de três anos no Magistério.	1 escola
São Bernardo do Campo	40h	Concurso (desde 2009)	- Licenciatura Plena em Pedagogia - Experiência mínima de três anos no Magistério	1 escola
Diadema	40h	Seleção interna	- Curso superior de pedagogia, habilitação em supervisão escolar, orientação educacional ou administração escolar e/ou curso superior com licenciatura plena em áreas afins - Cinco anos de experiência no magistério, sendo pelo menos dois no município	2 a 3 escolas (a partir de 2011)

Para ampliarmos esta discussão faz-se necessário conhecer, também, quais as funções de um coordenador pedagógico.

Vamos analisar o que pensam especialistas e que propõe as redes de ensino pesquisadas.

### 3.1.2 Legislação e as atribuições da coordenação pedagógica

Se há divergências com relação aos pré-requisitos, nomenclatura e acesso para a função, também com relação às atribuições, temos alguns pontos divergentes, porém temos outros em comum.

Vamos analisar como alguns destes aspectos estão sendo pensados por quatro redes pesquisadas na região da Grande São Paulo e como são contemplados em suas atribuições.

Com base nos documentos pesquisados apresentamos, a seguir, um quadro comparativo com as atribuições definidas para a função ligada à Coordenação Pedagógica nas escolas.

Para fins de análise, organizamos, aqui, essas atribuições em três blocos: o primeiro com atribuições ligadas à formação de professores direta ou indiretamente; o segundo ligado à autoformação desse profissional; e o terceiro com atribuições ligadas a outras demandas da instituição que não serão aqui o interesse de nossas reflexões.

**Quadro 3 – Atribuições**

<b>Atribuições ligadas à formação de professores</b>			
<b>Santo André</b>	<b>São Paulo<sup>30</sup></b>	<b>São Bernardo do Campo<sup>31</sup></b>	<b>Diadema<sup>32</sup></b>
- Desenvolver tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo Município <sup>33</sup> ; - Sustentar a equipe na implementação do Projeto Político-Pedagógico <sup>34</sup> ;	- Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, tendo em vista os desafios do cotidiano escolar, as modalidades e turnos em funcionamento, visando a melhoria da qualidade da	- Elaborar estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade	- Assessorar pedagogicamente um conjunto de escolas, na elaboração e implementação do seu Projeto Político-Pedagógico; - Acompanhar o planejamento dessas unidades escolares subsidiando na sua execução; - Subsidiar

<sup>30</sup> Edital publicado para concurso de ingresso em 2007.

<sup>31</sup> Edital publicado em 08 de outubro de 2009.

<sup>32</sup> Edital de seleção publicado 03 de dezembro de 2010.

<sup>33</sup> Estatuto do Magistério – 15 de outubro de 1991.

<sup>34</sup> Retirada das Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico – Santo André.

<p>- Preparar as reuniões pedagógicas semanais<sup>35</sup>.</p>	<p>educação, em consonância com as diretrizes educacionais do município;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional;</li> <li>- Acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como garantir os registros do processo pedagógico;</li> <li>- Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na Unidade Educacional, bem como na organização e remanejamento de educandos em turmas e grupos;</li> <li>- Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo a implementação de ações voltadas para sua superação;</li> <li>- Organizar e garantir o trabalho coletivo docente;</li> </ul>	<p>social e com a evolução científica do pensamento humano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compor com o diretor escolar a equipe de gestão, com vistas ao planejamento e a organização das ações pedagógicas, subsidiando os professores na execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;</li> <li>- coordenar em conjunto com o diretor escolar a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua;</li> <li>- Organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da Educação Infantil e de cada etapa do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, objetivando a transposição para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria e pelo Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua;</li> <li>- Planejar, organizar e coordenar em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas; e horário de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente;</li> <li>- Acompanhar a ação</li> </ul>	<p>pedagogicamente o trabalho dos professores auxiliando no acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos.</p>
--	---	---	--

<sup>35</sup> Retirada do Plano 1999 – Revista Estação Gente.

		<p>docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos alunos, com vistas à ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas que potencializem bons resultados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver estratégias e produzir subsídios pedagógicos para incrementar a ação docente, realizando observação em sala de aula, quando necessário, objetivando identificar dificuldades ou necessidades de aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico para o avanço das estratégias de ensino; realizar leitura, devolutiva e acompanhamento dos instrumentos metodológicos dos professores orientando-os individualmente, sempre que necessário;</li> <li>- Subsidiar professores na identificação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, analisando suas causas e encaminhando ações pedagógicas e estratégias de ensino, objetivando que o aluno transponha suas dificuldades;</li> <li>- Subsidiar o professor com indicação de material de estudo para o enriquecimento de sua prática pedagógica;</li> <li>- Auxiliar os professores em ações</li> </ul>	
--	--	---	--

		pedagógicas que atendam às necessidades individuais das crianças; - Coordenar a equipe escolar na reflexão e organização de espaços e materiais coletivos visando a melhoria do trabalho pedagógico e autonomia dos alunos;	
--	--	--	--

Em princípio já é possível observar que a rede de São Bernardo do Campo é a que mais identifica e aponta ações formativas nas atribuições da Coordenação Pedagógica. Na verdade, é a que melhor detalha as atribuições da coordenação deixando claro o que se espera da atuação desse profissional.

Santo André, rede onde a pesquisa está centrada, não apresenta as atribuições da Assistente Pedagógica de forma detalhada. O documento que subsidia a organização desse quadro, o Estatuto do Magistério, é bastante antigo e muito simplista com relação a essas atribuições. Além disso, apresenta atribuições para o perfil do profissional que atuava na época, com um grupo de escolas para acompanhar, sem estar presente no dia-a-dia da escola. Por isso, outros materiais foram utilizados para complementá-las, ainda assim de forma reduzida.

Uma das atribuições que apareceu claramente em todas as redes foi a articulação do Projeto Político-Pedagógico como um dos principais pontos da atuação da Coordenação Pedagógica. O PPP, como já foi dito anteriormente, indica as diretrizes no trabalho da escola e os caminhos que esta pretende seguir durante o ano letivo, por isso, o direcionamento por parte da coordenação é muito importante para ajudar a comunidade escolar a planejar coletivamente suas metas para o ano.

A organização e o planejamento das reuniões pedagógicas semanais apareceram em três das redes pesquisadas, sendo São Paulo a única que utilizou explicitamente o termo *Formação Continuada*.

Diadema não menciona esta como uma das atribuições das PATP. Possivelmente isso ocorre pelo fato da mesma não estar presente no cotidiano da escola. Quem está à frente do trabalho diário é a Professora Coordenadora de Unidade Escolar (que atua como diretora da unidade) e é ela quem faz o acompanhamento desses momentos que, de acordo com o Estatuto do Magistério de Diadema, dedica duas horas semanais à formação dos professores.

Três redes também se preocuparam em definir o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de registros e avaliações. É esse acompanhamento que servirá como parâmetro para saber o quanto as formações estão se revertendo em aprendizagem para os alunos. Este, como falaremos mais adiante, neste capítulo, deve ser um dos pontos principais de acompanhamento da Coordenação Pedagógica, pois é o objetivo principal de toda escola: a aprendizagem dos alunos. É em função desse objetivo que é organizado o PPP e as formações dos professores.

Duas redes também trazem explicitamente o assessoramento ao professor e o apoio com indicações de materiais de estudo para que o professor possa se autoformar, potencializando os momentos de formação coletivos na unidade escolar. Santo André também menciona o assessoramento ao professor, mas não indica de forma clara as estratégias para isso.

Fazendo uma relação com as indicações de Pessoa, citadas anteriormente, encontramos vários pontos em comum: (i) a formação dos professores, (ii) a organizações dos momentos pedagógicos coletivos na escola, (iii) a aprendizagem dos alunos.

Algumas ações formativas importantes foram indicadas apenas por uma das redes: observação do trabalho dos professores, identificar as dificuldades de cada professor (a partir das leituras e planos e instrumentos metodológicos dos professores) e propor reflexões que apontem caminhos (por meio das devolutivas), realizando intervenções pontuais com os professores.

Segundo Weisz é importante e necessário um olhar externo; ela destaca a:

(...) importância da prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico (...). Porque o professor está quase sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo (2002, p. 97).

Assim, ao que nos parece, esse deveria ser, sim, um dos pontos principais de trabalho da Coordenação Pedagógica, de modo que pudesse contribuir efetivamente na reflexão da prática do professor.

**Quadro 4 – Atribuições**

<b>Atribuições ligadas a sua própria formação</b>			
<b>Santo André</b>	<b>São Paulo</b>	<b>São Bernardo do Campo</b>	<b>Diadema</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar de cursos, seminários, encontros, ciclos de estudos, congressos e outros eventos relacionados à educação, como parte da sua formação profissional;</li> <li>- participar de reuniões com os diversos setores e equipes da Secretaria para planejar e avaliar as ações pedagógicas;</li> <li>- atualizar-se profissionalmente e aprofundar seus conhecimentos em coordenação pedagógica, participando de cursos de formação, congressos e congêneres afins;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar das atividades de formação oferecidas e contribuir para a efetivação do trabalho em sala de aula;</li> </ul>

Apenas as redes de São Bernardo e Diadema apontaram a autoformação como uma atribuição importante para a Coordenação Pedagógica.

Assim como Pessoa, as redes aqui apresentadas, principalmente a de São Bernardo, apontam como importante as questões relacionadas ao estudo e a participação em eventos relacionados à área da Educação que possam agregar conhecimentos e que fortaleçam a coordenação ampliando seu repertório e garantindo que ele tenha boas condições para formar o grupo.

O ponto que não apareceu explicitamente nas redes pesquisadas, mas que, como Pessoa, julgamos importante, está ligado à organização de uma rotina de trabalho que garanta momentos de estudo, de acompanhamento do professor, entre outras ações, avaliando ao final do dia o quanto isto foi alcançado. Desse modo, destaca-se também a importância e a necessidade do registro como instrumento de sistematização das discussões e como instrumento de reflexão do trabalho pedagógico.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de avaliar permanentemente o quanto as ações desenvolvidas estão voltadas para a aprendizagem dos alunos e o quanto o trabalho de intervenção pedagógica está atendendo às necessidades docentes.

**Quadro 5 – Atribuições**

<b>Atribuições relacionadas a outros aspectos (administrativos, comunitário, inclusão, entre outros)</b>			
<b>Santo André</b>	<b>São Paulo</b>	<b>São Bernardo do Campo</b>	<b>Diadema</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, junto com a Equipe Escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados, especialmente no que se refere a recuperação e reforço;</li> <li>- Atuar de forma integrada com os profissionais que compõem a Equipe Técnica da Unidade Educacional;</li> <li>- Organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos;</li> <li>- Garantir a implementação e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar em conjunto com o diretor escolar a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar, com base os princípios e diretrizes para a Educação, exarados na: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;</li> <li>- Promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, em conjunto com o diretor escolar para a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar a frequência e o desempenho dos alunos;</li> <li>- Colaborar com a coordenação escolar na formulação de ações que contribuam para a efetiva aprendizagem de todos os alunos.</li> </ul>

	<p>avaliação dos Programas e Projetos que assegurem a implementação da Educação Inclusiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a Unidade Educacional à comunidade e às organizações sociais voltadas para as práticas educacionais.</li> </ul>	<p>integração da equipe escolar, educandos e seus familiares, bem como população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar juntamente com a equipe escolar, casos de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, realizando no seu âmbito os encaminhamentos adequados e que proporcionem o atendimento a tais necessidades, ou os meios disponíveis, no âmbito da Secretaria e demais serviços públicos, para tais atendimentos;</li> <li>- Prestar ao diretor escolar, esclarecimentos sobre eventuais dificuldades decorrentes da coordenação pedagógica da unidade escolar, indicando alternativas de superação para mesmas;</li> <li>- Propor para a APM e Conselho de Escola, a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como e reformas e reorganização dos espaços escolares, que venham a melhorar a qualidade do atendimento aos alunos;</li> <li>- Apoiar o professor no atendimento e orientação a pais ou responsáveis quanto às questões relativas ao trabalho pedagógico da escola;</li> <li>- Desenvolver outras atividades correlatas ao cargo.</li> </ul>	
--	---	--	--

As atribuições deste bloco não estão diretamente ligadas à formação, mas trazem algumas ações importantes na função da coordenadora, algumas delas importantes principalmente para o acompanhamento dos alunos. No entanto, nossos interesses aqui serão apenas aquelas ligadas à formação e autoformação.

A partir dessa reflexão, foi possível compreender melhor o tema desta pesquisa e fazer uma análise dos dados coletados, de forma a buscar respostas possíveis, ainda que provisórias, para o problema colocado inicialmente, como veremos no próximo capítulo.

Assim, a partir de algumas categorias de análise elencadas com base nos pressupostos destacados na introdução deste trabalho, pretendo estabelecer um elo entre o referencial teórico aqui organizado e os dados obtidos na pesquisa de campo, buscando destacar então alguns pressupostos da ação da coordenação pedagógica que colaborem significativamente na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos:

- (i) As principais funções da Coordenação Pedagógica, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa, de modo a confirmar ou refutar as que foram elencadas até o momento com base nos autores estudados, bem como a organização de sua rotina;
- (ii) A atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos professores e o conhecimento e uso de diferentes estratégias formativas;
- (iii) A organização de estratégias e instrumentos para acompanhar o trabalho pedagógico dos professores;
- (iv) A organização de estratégias e instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos alunos;
- (v) A organização de espaços de formação e autoformação que possam fortalecê-lo para o desenvolvimento do trabalho com os professores;
- (vi) A parceria com a equipe gestora, de forma que o trabalho pedagógico seja compartilhado e não isolado das ações administrativas da escola.

Desta feita, no próximo capítulo caracterizamos a escola, cenário desta pesquisa.



instrumentos. Saliente-se o PPP como um dos eixos estruturantes da Gestão Escolar como aponta Silva (2009).

A partir de 1997 as diretoras foram chamadas a assumir um papel administrativo pedagógico de articuladoras do projeto escolar nesse processo de construção da gestão democrática, num momento em que a figura da Assistente Pedagógica ainda não existia enquanto membro da equipe gestora presente no dia a dia da escola.

Em 2006, ano em que se iniciou ali o trabalho da equipe gestora – nesse momento composta apenas da diretora e uma assistente pedagógica –, a escola atendia a 1200 alunos no total. A escola contava com 19 salas de aula, além de sala de vídeo, biblioteca (aberta à comunidade), brinquedoteca, parque e quadra. Foram criados espaços de atelier, a sala de leitura para os alunos e funcionários da escola e a biblioteca mudou-se para o Centro Comunitário, que funciona no prédio ao lado.

Em 2008, último ano dessa gestão, a E.M.E.I.E.F. C.M.J. atendia a alunos de 5 a 10 anos, tendo apenas duas salas de educação infantil, num universo de 39 turmas<sup>37</sup>, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 6: Organização das turmas 2008**

<b>Modalidade</b>	<b>Ciclo</b>	<b>Período</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Salas para este ciclo</b>
Educação Infantil	2º	Manhã	60	2	2
Ens. Fundamental	1º	Manhã	404	16	13
Ens. Fundamental	1º	Tarde	371	16	13
Ens. Fundamental	2º	Manhã	125	7	5
Ens. Fundamental	2º	Tarde	137	8	6
<b>Total</b>			<b>1097</b>	<b>49</b>	<b>39</b>

**Fonte: PPP 2008**

<sup>37</sup> A escola atendia também à Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª, mas, a partir de 2007, passaram a contar com outra coordenadora, específica para este segmento, que atendia um grupo de escolas, por isso, não vamos incluí-los aqui neste trabalho.

Em 2010 houve uma ampliação dessas turmas para atender à demanda dos alunos de 04 e 05 anos, já que se tornou obrigatório o atendimento dessa faixa etária, com a Emenda Constitucional nº 59, promulgada em novembro de 2009, que alterou o artigo 208 tornando obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade.

Assim, o quadro da escola aumentou consideravelmente, com o aumento do número de salas para vinte e três, por período, para atender à demanda de Educação Infantil, ocupando espaços onde, antes eram, a sala de vídeo e recuos no pátio, ampliando sete turmas com relação a 2008.

Em 2011 o número de alunos no Ensino Fundamental I é de aproximadamente 1300, como é possível observar no quadro abaixo:

**Quadro 7: Organização das turmas 2011**

Modalidade	Ciclo	Período	Nº. de alunos	Nº. de professores	Salas para este ciclo
Educação Infantil	1º e 2º	Manhã	90	3	3
Educação Infantil	1º e 2º	Tarde	90	3	3
Ens. Fundamental	1º	Manhã	420	15	15
Ens. Fundamental	1º	Tarde	392	14	14
Ens. Fundamental	2º	Manhã	140	5	5
Ens. Fundamental	2º	Tarde	168	6	6
Total			1300	46	46

**Fonte: PPP 2011**

Por ser uma escola com mais de trinta salas de aula, mesmo antes de se instituir uma coordenadora por escola, essa unidade já contava com uma profissional exclusiva para a escola.

No próximo item veremos como se constituiu esta função na rede municipal de Santo André.

#### **4.1 Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Santo André**

Em 1990<sup>38</sup> foi criada a função gratificada de Assistente Pedagógica, que tinha como pré-requisito o curso superior em Pedagogia. Esta função deveria ser ocupada por um professor estatutário, em jornada de 40 horas semanais.

Em 1991, com a criação do Estatuto do Magistério, esta função passou a ter como pré-requisito ser portador de Licenciatura Plena (sem área específica). O professor deveria estar a três anos na rede; no mínimo dois, em sala de aula.

Ficou definido como campo de atuação das AP as tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo Município, ou seja, não havia uma AP por unidade escolar. O trabalho delas era muito mais amplo e elas deveriam acompanhar as ações do Município como um todo. Desse modo, atuavam mais como uma espécie de supervisoras do que como coordenadoras pedagógicas.

Em 1997 se fortaleceu a discussão sobre a necessidade de assumirem, junto às unidades escolares, a coordenação da política educacional, por meio de da observação, registro sistemático das ações na escola, a partir de um trabalho integrado com as diretoras. Por essa razão, foram estruturados 10 setores, em toda a cidade, com seis escolas cada uma. Cada um desses setores passou, então, a ser coordenado por duas Assistentes Pedagógicas (Estação Gente – Educação Inclusiva, p. 20, 2000).

No Plano Municipal de 1999 aparecem, como responsáveis pelas reuniões pedagógicas na escola, as Diretoras de Unidade Escolar, que eram preparadas em parceria com essas coordenadoras, e que visitavam a escola nos momentos das reuniões, sempre que possível, já que tinham que se dividir por várias escolas.

Além disso, elas tinham como tarefa preparar as reuniões setoriais semanais, as quais contavam com a participação das duas AP e todas as diretoras

---

<sup>38</sup> Lei nº 6608 de 12 de março de 1990.

de escola de cada setor, sendo parte desses encontros utilizados para a formação desses diretores.

Além das reuniões, as AP tinham a tarefa de fazer visitas periódicas às escolas. A frequência destas visitas era semanal, o que impedia uma maior aproximação e acompanhamento do trabalho pedagógico; não havia condições de que estivesse mais próxima, acompanhando a formação dos professores, e nem sequer a aprendizagem dos alunos. Essa organização permaneceu até 2001, quando as Assistentes Pedagógicas passaram a ser responsáveis por duas escolas, aproximando-se, aos poucos, de sua realidade e estando mais envolvidas nas ações de cada unidade. Na maioria dos casos eram atribuídas uma creche (que atende crianças de zero a três anos e, em alguns casos, até cinco anos) e uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que atende crianças de quatro a dez anos – educação infantil, quando há vagas disponíveis de acordo com a demanda da região e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental). Essa mudança provocou uma enorme diferença no papel da coordenação, já que, com essa nova organização, seria possível estarem com maior frequência nas escolas e acompanharem, de forma mais próxima, às ações pedagógicas desenvolvidas, tornando-se parceiro(a) mais ativo(a) da diretora escolar.

Nesse momento, as escolas com mais de 30 salas, incluindo as de Educação de Jovens e Adultos, adquiriram o direito de ter um Assistente Pedagógico exclusivo para sua unidade escolar, o que só era possível, na ocasião, a pouquíssimas escolas (três, num primeiro momento) já que as demais ainda tinham uma estrutura pequena para comportar mais turmas, mesmo com a demanda grande de alunos, o que levou a Secretaria de Educação a ampliar várias escolas e construir outras, atendendo melhor os alunos do Ensino Fundamental.

Isso fez com que se configurasse um perfil ainda mais específico, já que passou a estar na escola com mais frequência, assumindo assim de forma mais completa a Coordenação Pedagógica da escola. Essa mudança não aconteceu repentinamente. Foi necessário ao diretor, depois de tantos anos trabalhando de forma independente, tendo apenas ocasionalmente a presença do assistente pedagógico na escola, aprender a compartilhar algumas dessas ações com uma

segunda pessoa. Tudo isso precisou ser, aos poucos, trabalhado de forma que constituíssem uma parceria de fato.

Em 2004, ao se construir com todos os professores da rede as Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na rede Municipal de Santo André, ficou registrado neste documento a necessidade de se repensar uma equipe gestora melhor constituída com uma Assistente Pedagógica por unidade escolar.

Entretanto, apenas ao final de 2006<sup>39</sup>, foi aprovado o projeto de lei que ampliava o número de Assistentes Pedagógicos para 46, possibilitando assim que, em 2007, todas as escolas passassem a ter um assistente pedagógico exclusivo, o que configurou uma grande mudança na rede. Com isso, a Secretaria de Educação passou a investir de forma bastante intensa na formação deste profissional, procurando definir um perfil que auxiliasse o desempenho de suas funções na escola.

Ainda em 2006, 22 AP<sup>40</sup>, passaram a acumular a função da coordenação nas escolas e, ao mesmo tempo, de formadores de professores no *Ação Escrita*, curso oferecido pela rede municipal a partir do material organizado pelo MEC, em 2001 – PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores. O curso tinha como objetivo requalificar o trabalho docente para reduzir o índice de crianças que não dominavam o sistema de escrita ao final do 1º ciclo.

Além disso, a opção por fazer das assistentes pedagógicas da rede as formadoras desse projeto visava formar uma equipe de formadoras dentro da própria rede, tornando-se assim independente de terceiros, o que foi positivo, sob o ponto de vista das próprias AP:

(...) você estava investindo nos próprios assistentes pedagógicos da rede para serem os formadores dentro da rede, então é assim, você está valorizando o professor na sua função (...) não é alguém externo que vem falar (...) (AP15 – M.P.).

---

<sup>39</sup> Projeto de Lei nº 036, de 31.07.2006 – Proc. nº 44.095/2005-9. Lei nº 8887 de 10 de novembro de 2006.

<sup>40</sup> Conforme registro da reunião do dia 15/02/2006.

Contudo, isso fez com que as AP tivessem que organizar sua rotina de modo que pudessem estar vinte horas nas escolas e vinte no trabalho de formação, que envolvia, tanto os encontros semanais com os professores, como os encontros para estudo com assessores, e estudos individuais. Isso além da preparação dos encontros com os cursistas, o que não foi muito fácil para boa parte delas, como constatamos em seus comentários:

(...) acabava tendo buracos, lógico, porque você acaba não estando todos os dias na Unidade Escolar e não consegue fazer todos os links ali que precisam ser feitos (AP12 – J.S.).

Porém, esse novo momento trouxe um enorme ganho para as unidades. Todos os professores do primeiro ciclo que se interessaram foram remunerados para fazer um curso de 180 horas sobre alfabetização, fora do seu horário de trabalho e os assistentes pedagógicos responsáveis por esta formação tiveram uma assessoria específica, o que contribuiu muito para que se constituíssem como formadores de professores.

Além disso, tanto os coordenadores que estavam como formadores, quanto os demais, tiveram assessoria também com interesse em sua atuação como formador na unidade escolar, tratando mensalmente de temas específicos e como desenvolvê-los na sua escola.

Apesar das dificuldades em organizar o tempo na escola, tínhamos como hipótese que, acumular as funções de coordenadora na escola e de formadora de professores, garantiu-se uma maior qualificação da coordenadora enquanto formadora na própria escola. Toda a assessoria e estudos proporcionados favoreceram o desenvolvimento deste aspecto tão importante nesta função e contribuíram para um maior embasamento de suas ações, o que pode ser comprovado na fala de uma das coordenadoras: “(...) *então é fato, ter sido formadora contribuiu na atuação da coordenadora pedagógica lá na escola*” (AP10 – P.G.).

Abordaremos este tema no Capítulo IV, a partir do grupo focal desenvolvido com um grupo de assistentes pedagógicas que fizeram parte deste trabalho.

Todo esse cenário, no entanto, parecia não ser suficiente para que essas formações se revertissem diretamente na aprendizagem dos alunos, salvo exceções. Então, seria preciso averiguar por que, mesmo com todo o investimento na formação dos professores, promovido pela Secretaria de Educação, os resultados com os alunos ainda não eram os esperados e por que a formação que o professor recebe nem sempre chega à sala de aula.

Essa problemática da rede, aos poucos, começou a ser vivenciada de forma positiva na E.M.E.I.E.F. C.M.J., pois os resultados dos alunos avaliados internamente estavam mostrando que havia possibilidade de reverter este processo.

Em 2007, a E.M.E.I.E.F. C.M.J., que fica em Santo André, recebeu o Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10, na categoria Escola. Um dos motivos do reconhecimento do trabalho desenvolvido (que descreveremos mais detalhadamente no capítulo II) foi o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e as formações desenvolvidas na escola. Por isso, pareceu interessante investigar, por meio de questionários aplicados às professoras que atuaram naquela escola, por ocasião do prêmio, e que lá permaneceram, quais ações são identificadas por elas como mais significativas nesse processo e que podem ser compartilhadas e até mesmo, que nos ajudem a encontrar respostas para nossa questão inicial.

Para observar esses avanços um dos pontos de partida foram as avaliações externas que, apesar de todas as críticas feitas a elas, principalmente com relação ao uso que é feito delas e a como são realizadas, acreditamos que um de seus pontos positivos é a intenção de começar a criar indicadores quantitativos, na área da educação, que possam dizer o quanto a escola está cumprindo a sua função de ensinar.

Assim, veremos a seguir como esses indicadores revelaram este aspecto da escola em questão.

## 4.2 Avaliações externas

Em 2005, quando a nova equipe gestora assumiu a coordenação da E.M.E.I.E.F. C.M.J., foi divulgado o primeiro Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele é um indicador de qualidade, obtido a partir da combinação de informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com informações sobre fluxo escolar (aprovação).

Para que a escola obtenha um índice satisfatório é necessário que os alunos consigam bons resultados tanto quanto a sua proficiência na série, quanto ao tempo que leva para aprender (taxas de aprovação).

No caso da 4ª série, a Prova Brasil avalia habilidades de Língua Portuguesa e Matemática e, de acordo com o resultado dos alunos a escola obtém uma média de proficiência em cada uma dessas áreas.

Já com relação ao fluxo, é feito uma média de aprovação dos alunos dos quatro anos do fundamental I com base no censo escolar, que pode variar de 0 a 1.

É desejável que as crianças possam aprender na idade e no tempo adequado para que alcancemos melhores resultados na educação.

A meta estipulada pelo MEC é que, em 2021, todas as escolas alcancem, no IDEB, no mínimo 6, índice dos países desenvolvidos.

O índice começou a ser medido em 2005 e vai de 0 a 10. Apesar desta meta geral para todas as escolas, cada escola tem sua meta particular com base nos resultados da primeira avaliação em 2005 e uma projeção até 2021. Assim, para algumas escolas, a meta está acima de 6 pois já tinha uma nota melhor quando o índice começou a ser medido.

A cada dois anos é divulgado no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – quanto a escola alcançou e sua meta para os próximos dois anos. Apesar de não resolver os graves problemas da educação, o índice é uma primeira iniciativa de mobilizar escolas e secretarias de educação a partir de indicadores que possam apontar, de alguma forma, indícios do quanto a escola está avançando ou não para, assim, pensar em ações efetivas possíveis.

No quadro a seguir, podemos ver as projeções da E.M.E.I.E.F. C.M.J.

4ª série / 5º ano

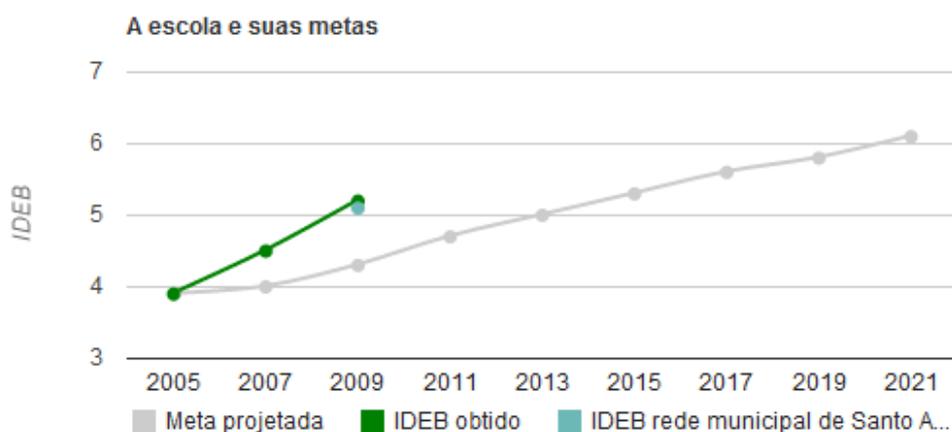
Escola ↕	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
	3.9	4.5	5.2	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

**Figura 3 – IDEB - Fonte: <http://www.inep.gov.br>**

Para entendermos o detalhamento quanto aos elementos que compõem o índice da escola, vamos observar este outro esquema de representação.

Santo Andre, SP. Rede municipal, 4ª série.

## EMEIEF



IDEB ?	Fluxo ?	Proficiência ?
<b>5.2</b> ↑ acima da <u>meta</u> em 21%	<b>0.97</b> ↑ fluxo <b>adequado</b>	<b>5.39</b> ↑ proficiência <b>adequada</b>

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	↑ 5.2	↑ 0.97	↑ 5.39
2007	↑ 4.5	↑ 0.93	↑ 4.89
2005	3.9	0.84	4.62

	Metas projetadas ?									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
IDEB	3.9	↑ 4.5	↑ 5.2	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	

Figura 4 – Projeção IDEB - Fonte: <http://www.ideb.meritt.com.br>

Nele podemos ver o fluxo e a proficiência apresentados pelos alunos. O fluxo é melhor quanto mais se aproximar de 1 (2ª coluna). Já a proficiência é melhor quanto mais estiver perto de 10 (3ª coluna). Assim, podemos ver que na E.M.E.I.E.F. C.M.J., em 2005, a escola obteve o IDEB de 3,9 – o segundo pior da rede municipal de Santo André – com um fluxo de 0,84 e proficiência de 4,62. Ou seja, o índice de reprovação e evasão eram bastante altos. Quando a nova equipe gestora assumiu a coordenação da escola em 2006, 70 alunos haviam permanecido no ciclo, um número bastante alto, principalmente considerando que pelo menos 70% era do 1º ciclo (6 a 8 anos), ou seja, alunos que não conseguiram se alfabetizar após 3 anos de escolaridade.

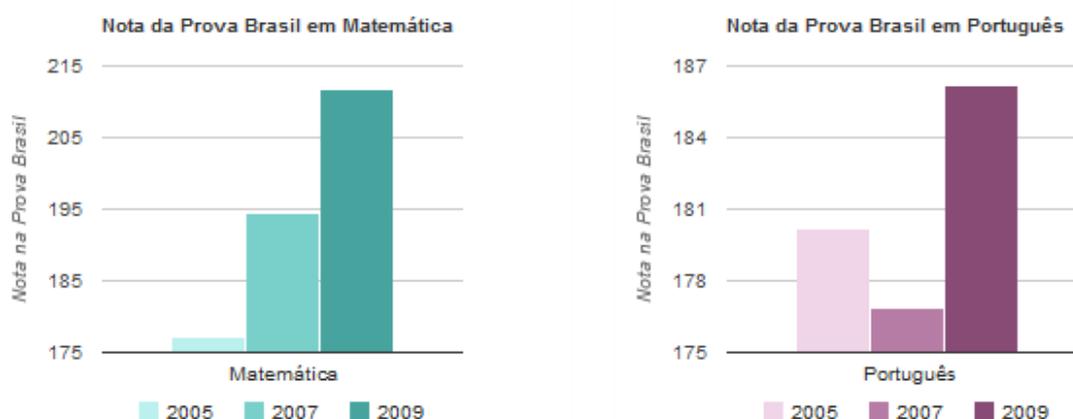
Desse modo, a escola precisaria de muito investimento na aprendizagem dos alunos para reverter este quadro. Esse foi o primeiro grande desafio a ser enfrentado.

E foi o que a equipe fez. Trabalhou muito, em primeiro lugar, para que todos acreditassem no potencial dos alunos. Em seguida, desenvolveu várias formações com os professores, entre outras ações que serão apresentadas ao longo deste capítulo. O resultado foi que, em 2007, a escola avançou de 3,9 para 4,6, melhorando o fluxo de 0,84 para 0,93.

Esses indicadores apontaram como o trabalho estava no caminho certo e motivou a todos para avançarem ainda mais. Além disso, as escolas que superaram a meta receberam do MEC um bônus em dinheiro, para que pudesse investir nas necessidades da escola e contribuir ainda mais com o seu crescimento. Vale ressaltar que há, ainda, programas específicos para as escolas que não atingem os índices e que recebem formações e investimentos para a elaboração do PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Educação) que as orientará na definição de metas e objetivos para a melhoria do trabalho pedagógico. Para isso, o MEC também tem um financiamento com verba específica para a implementação das ações pensadas nestas escolas.

Santo Andre, SP. Rede municipal, 4ª série.

### EMEIEF



<b>IDEB</b> ? <b>5.2</b> ↑ acima da <u>meta</u> em 21%	<b>Fluxo</b> ? <b>0.97</b> ↑ fluxo adequado	<b>Proficiência</b> ? <b>5.39</b> ↑ proficiência adequada	
	<b>Nota na Prova Brasil</b> ?		
	<b>Proficiência</b>	<b>Matemática</b> ?	<b>Português</b> ?
<b>2009</b>	↑ 5.39	↑ 211.89	↑ 186.15
<b>2007</b>	↑ 4.89	↑ 194.34	↓ 176.90
<b>2005</b>	4.62	177.18	180.18

Figura 5 – Nota da Prova Brasil - Fonte: <http://www.ideb.meritt.com.br>

Além do fluxo podemos perceber no gráfico acima que a proficiência também melhorou bastante em 4 anos, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, o que contribuiu muito para a melhora do IDEB da escola.

Em 2009 houve uma mudança na equipe gestora, com a saída de todos os membros, porém os resultados alcançados só confirmaram o quanto o trabalho iniciado em 2006 havia mudado a cultura daquela comunidade. Os resultados apontaram um avanço significativo levando a escola a um índice de 5,2, um pouco acima da média do município que foi de 5,1 (ver Anexo 5).

É possível ver claramente esta evolução no gráfico apresentado e acompanhar a projeção até 2021. Podemos observar ainda que, com esses

resultados, a escola já superou a meta para 2013, afirmando todo o seu potencial e condições de superar o estigma de fracasso que vinha enfrentando.

### **4.3 Escola pesquisada e o PPP**

No início do ano, ao elaborar o PPP, as escolas da rede pensam sobre algumas concepções importantes que ajudarão a nortear as ações propostas e sua linha de trabalho.

Uma delas é a concepção de coordenador pedagógico que a equipe elaborou, como podemos ver no PPP (2008, p.49) da escola pesquisada:

É o profissional que articula a proposta pedagógica da escola, através do Plano Político Pedagógico com funcionários, pais, alunos e professores, buscando novas ideias para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Ajuda os professores a trazerem para o aluno situações do mundo real para dentro da escola. Auxilia na socialização dos dados, informações, textos, enfatizando a importância do registro. Quando necessário, incentiva, dá “colo”, ajuda a reconstruir. Seu papel está intimamente ligado ao processo de formação continuada do professor, trazendo reflexões sobre a prática, à luz das teorias contemporâneas que nos indicam caminhos a seguir, na busca de uma educação de qualidade.

A partir desta concepção, é possível perceber que a escola tem uma grande expectativa em cima da figura da coordenação pedagógica, destacando algumas atribuições que também julgamos essenciais no trabalho do coordenador: a formação de professores, a elaboração do PPP, valorização e utilização do registro, entre outros.

Vale a pena destacar que esta concepção, ao mesmo tempo em que deposita no coordenador uma grande expectativa e responsabilidade, também favorece a entrada do mesmo no espaço escolar e sua relação com os professores, já que estes de fato esperam que ele esteja presente e possa colaborar no seu trabalho diário com os alunos.

### 4.3.1 Contexto sociocultural

Para entendermos o contexto da escola pesquisada precisamos primeiramente entender o que é um Centro Educacional, no caso, o de Santo André (CESA).

A escola faz parte de um dos 10 CESAS criados pela Secretaria de Educação – CESA Cata Preta – um complexo composto pela escola municipal, creche, biblioteca e centro comunitário.

Devido às diversas atividades oferecidas no local, diferentes secretarias precisam trabalhar de forma conjunta: Educação; Esporte, Cultura e Lazer; Saúde; Inclusão Social.

Esta nova organização dentro de um CESA também impõe à escola uma característica que a diferencia de outras escolas municipais da cidade: ela não é cercada por muros e o espaço é totalmente compartilhado com a comunidade: parques, quadras etc.

Isto faz com que a comunidade se aproxime mais do espaço, mas também dificulta em alguns momentos a manutenção de espaços mais privativos para as crianças que, muitas vezes, precisam conviver com uma diversidade de situações nem sempre adequadas para esta faixa etária, como a convivência com casais de adolescentes que saem da escola e aproveitam para “namorar” próximo às áreas de recreação dos alunos.

A escola pesquisada fica numa região periférica da cidade de Santo André, cercada por construções irregulares e áreas invadidas e não urbanizadas. Por isto mesmo, conta com uma população que cresce a cada ano, o que dificulta o atendimento nos serviços públicos básicos como saúde e educação.

Assim, o número de vagas é muito menor do que a demanda.

Grande parte dos alunos matriculados nessa escola vem de muito longe, de bairros vizinhos, onde não há escolas suficientes para atender a demanda da população local, principalmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Inicial.

Essa realidade faz com que, principalmente nos dias de chuva, as faltas dos alunos sejam muito recorrentes. Para que os professores pudessem entender melhor esta realidade, antes de iniciar a realização do PPP, eles eram levados, no início do ano, para um passeio de reconhecimento pelo bairro, onde podiam ver a situação dos alunos, suas moradias, o acesso à escola, enfim, entender um pouco mais sobre como viviam os alunos em suas realidades.

Em atendimento à LDB<sup>41</sup> de 1996, de acordo com artigo 4º, inciso VIII, o Estado deverá prover aos alunos que morem distantes da escola, transporte gratuito. Assim são oferecidos aos alunos transporte de casa até a escola. Porém, o ônibus não chega aos morros e vielas, o que faz com que tenham que andar bastante até chegar ao ponto onde são esperados. De qualquer modo, ele garante muito mais a presença dos alunos.

Um dos principais problemas encontrados no início do trabalho nessa escola, em 2006, foi justamente o número excessivo de faltas dos alunos, conforme declarou em entrevista a diretora da escola neste período.

Além disso, a escola (ponto A) fica próxima a uma área de preservação ambiental como podemos ver na área verde no mapa, o que dificulta o acesso de alunos que vivem em áreas invadidas e com pouquíssima infraestrutura.

---

<sup>41</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396/96

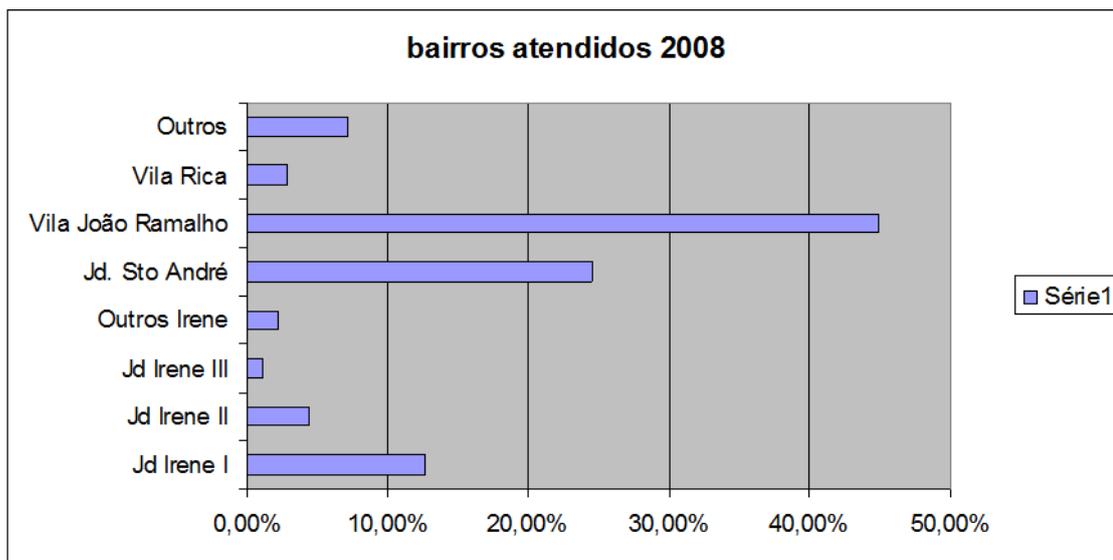


**Figura 6 – Mapa da região - Fonte: Google Maps Brasil<sup>42</sup>.**

Para caracterizar sua clientela e compor o PPP da escola, no início do ano, os pais preenchem uma ficha com várias informações importantes. Destacamos abaixo algumas informações que julgamos mais relevantes para conhecermos melhor o contexto do cenário da pesquisa, a partir dos dados obtidos em 2008.

### **Gráfico 3 – Bairros atendidos**

<sup>42</sup> [http://maps.google.com.br/maps?f=q&source=s\\_q&hl=pt-BR&geocode=&q=brotas&ll=-14.179186,-50.449219&ssp=75.395391,157.324219&ie=UTF8&hq=&hnear=Brotas+-+S%C3%A3o+Paulo&z=10](http://maps.google.com.br/maps?f=q&source=s_q&hl=pt-BR&geocode=&q=brotas&ll=-14.179186,-50.449219&ssp=75.395391,157.324219&ie=UTF8&hq=&hnear=Brotas+-+S%C3%A3o+Paulo&z=10) acesso em 05/03/11.



Fonte: PPP 2008.

A Vila João Ramalho é justamente o bairro onde está situada a escola. Esta região é onde temos o maior número de alunos – 44,96%. A região cresceu muito em poucos anos, porém de forma desordenada e sem um planejamento demográfico, o que fez com que áreas de preservação fossem desmatadas e construções irregulares fossem erguidas no local. Atrás do muro da escola, passa um córrego ao redor do qual há muitas casas construídas, que correm muitos riscos em épocas de chuva intensa.

No bairro há uma escola estadual e a única biblioteca é a da própria escola, atualmente transferida para o Centro Comunitário, que fica no mesmo espaço, ao lado da escola e que é aberto à comunidade, além de uma creche municipal e uma mantida por outra instituição, em parceria com a Secretaria de Educação.

O Jardim Irene, de onde vêm 20,46% dos alunos, possui seis numerações, pois é um bairro que vem crescendo e não foi urbanizado em toda sua totalidade. Assim vão sendo criados o Jardim Irene I, II, III..., até que haja aprovação de projetos de urbanização que permitam a criação de nomes oficiais para os bairros. Há um ônibus da Prefeitura Municipal que faz atendimento de transporte escolar, que, em 2008, atendia 50 alunos no período da manhã e mais 50 no período da tarde, já que este é um bairro que fica distante da escola. Apesar de ter crescido muito numa área que foi invadida pela maioria dos moradores, não há escolas no

bairro, o que faz com que as crianças tenham que ir para bairros próximos para poderem estudar.

O Jardim Santo André é o bairro mais distante da escola. Apesar de possuir uma escola municipal grande no bairro, muitos alunos dessa região estão matriculados na escola, num total de 24,54%, já que a demanda é grande e a escola local não consegue atender a todos. Assim, o ônibus da Prefeitura Municipal também atende alunos deste local. Além da escola municipal, o bairro possui três escolas estaduais e uma creche municipal.

A inclusão do item raça/cor, no Censo escolar 2005, é uma demanda histórica dos movimentos sociais, para possibilitar, por meio de da coleta de dados, criação de políticas afirmativas<sup>43</sup> pelos governos municipais, estaduais e federal.

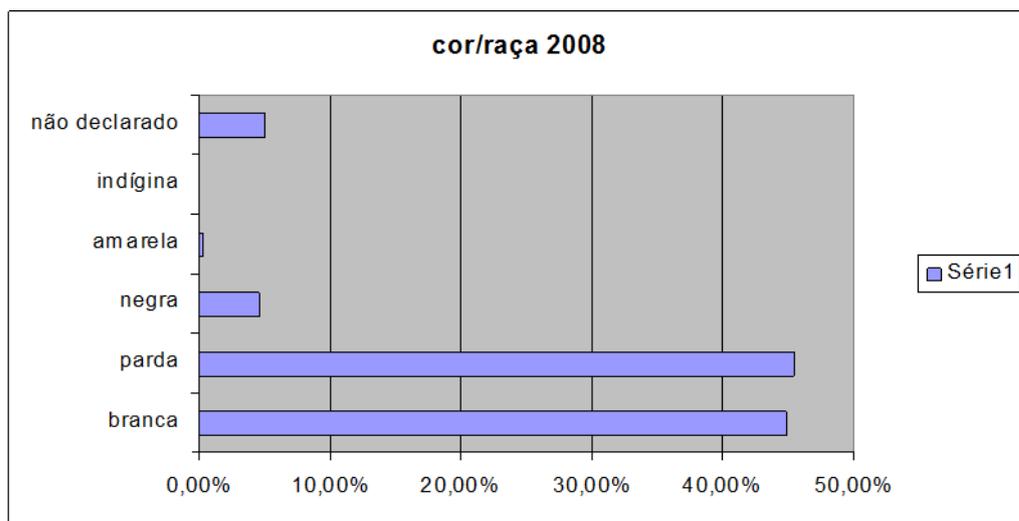
Na unidade escolar podemos constatar que as pessoas se sentem mais à vontade para falar sobre o assunto, tendo mais facilidade para assumirem-se enquanto negros e pardos, mostrando a necessidade de se trabalhar com as questões da cultura africana e o preconceito no currículo.

No gráfico a seguir podemos ver que a porcentagem de pessoas que se autodeclararam pardas ou negras (51%) foi maior do que as que se autodeclararam brancas (45%), evidenciando esta necessidade de inserção do tema no currículo, além de já estar previsto na lei 10639, de 20 de dezembro de 1996, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parece que ainda há uma grande dificuldade por parte dos professores de trabalhar este tema na sala de aula já que é difícil discutir sobre algo, como o preconceito, que, muitas vezes, não é declarado. Na maioria das vezes temos um preconceito velado, até mesmo por parte dos próprios professores, por isso o assunto, parece, ainda é tão difícil de ser abordado.

---

<sup>43</sup> As políticas afirmativas são medidas tomadas pelo Estado e visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

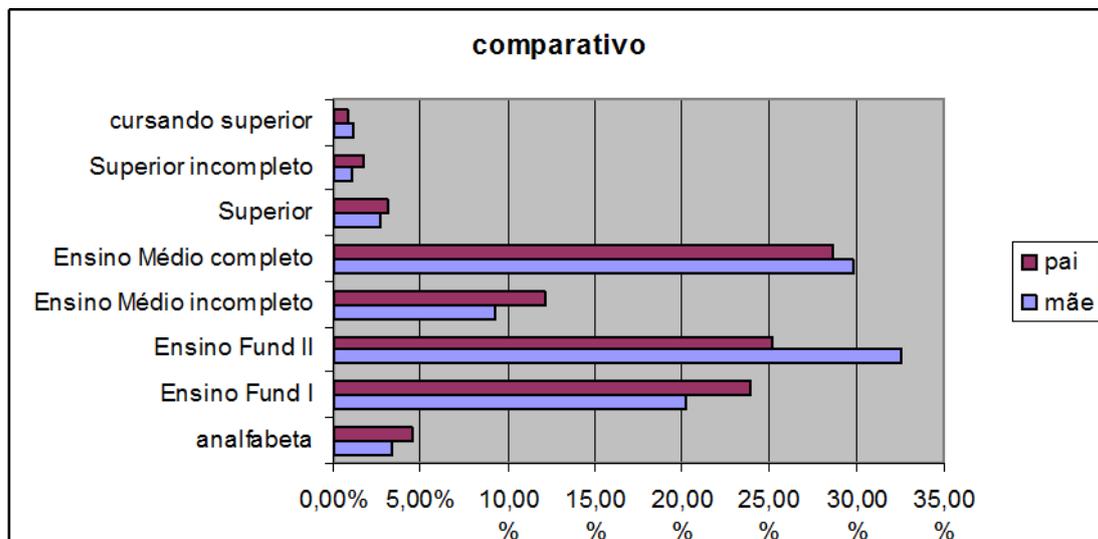
**Gráfico 4 – Cor/Raça<sup>44</sup>**

Fonte: PPP 2008

Outro aspecto a destacar é o índice de escolaridade dos pais dos alunos. Observando o gráfico a seguir, constatamos que as mães estudaram pouco mais que os pais e que a maioria concluiu apenas o Fundamental, tendo ainda uma porcentagem de pais analfabetos, o que nos mostra estarmos em uma região bastante carente, não só social como culturalmente, tendo os pais pouco acesso à educação formal, o que, em alguns casos, é um fator desmotivador para os alunos que não encontram apoio e incentivo em casa por conta da dificuldade dos pais em acompanharem o desenvolvimento dos filhos.

<sup>44</sup> A palavra indígena, grafada de forma incorreta no gráfico (indígina), não pode ser corrigida pois o gráfico copiado do PPP estava em forma de imagem não sendo possível alterá-lo.

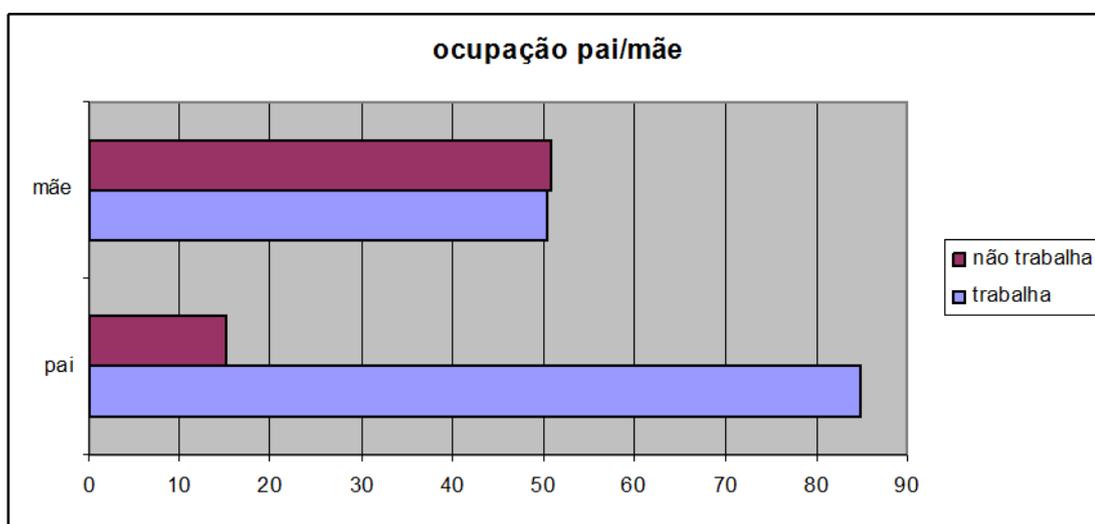
**Gráfico 5 –  
Escolaridade**



Fonte: PPP 2008.

Quanto à ocupação dos pais, temos a seguinte situação, exposta no gráfico abaixo:

**Gráfico 6 – Ocupação**



Fonte: PPP 2008.

Podemos constatar que metade das mães estão inseridas no mercado de trabalho (formal ou informal). Este é um dado bastante significativo, já que na maioria das vezes a tarefa de acompanhar a educação dos filhos fica culturalmente delegada às mulheres. No entanto, o acúmulo das tarefas de casa com o trabalho

fora de casa, numa dupla jornada de trabalho, dificulta este acompanhamento e deixa as crianças muitas vezes sem um direcionamento. Muitas delas passam o dia todo sozinhas, tendo que cuidar inclusive da alimentação, se quiserem comer. Quando isto não acontece, ficam com vizinhos ou parentes, que nem sempre se sentem responsáveis por esta educação, ficando este comprometimento com os estudos a cargo dos próprios alunos que, a nosso ver, ainda não possuem idade suficiente para assumirem esta responsabilidade.

Boa parte da comunidade recebe benefícios do governo. Em 2008, conforme apontado no PPP, eram 64 famílias beneficiadas pelo *Bolsa Família* e 36 pelo *Renda Cidadã*; ambos os projetos sociais oferecidos pelo governo federal para famílias carentes.

A região possui poucas oportunidades de lazer, porém, há, no Centro Comunitário, diversas atividades físicas, esportivas e culturais, não só para as crianças, quanto para os adultos, que podem inscrever-se em diversos cursos. Atualmente<sup>45</sup>, estão disponíveis cursos como: ioga, ginástica, *street dance*, judô, teatro, atletismo, entre outros.

#### **4.3.2 Organização escolar**

No final de 2005, quando foram convidadas uma nova coordenadora e diretora para assumir a direção da escola, a escola tinha tido um índice de alunos retidos no 1º ciclo em torno de 35%, de acordo com os resultados publicados nas atas de resultados finais do conselho de ciclo. Um número bastante alto, principalmente se considerarmos que isto significa que todos esses alunos não tinham se alfabetizado, ao final de três anos no ciclo.

Vale destacar aqui que a Secretaria de Educação de Santo André trabalha, desde o início de 2005, com o ensino fundamental de nove anos, previsto na LDB e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE),

---

<sup>45</sup> Informações obtidas no site da prefeitura <http://www2.santoandre.sp.gov.br/page/145/42> acessado em 11/01/2011.

essa ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola.

A organização desses ciclos e a nomenclatura adotada, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, é a seguinte:

#### Educação Infantil

- 1º ciclo – 4 meses a 3 anos (creches)
  - o Berçário – 4 meses a 2 anos
  - o 1º ciclo inicial – 2 anos
  - o 1º ciclo final – 3 anos
- 2º ciclo – 4 a 5 anos (EMEIEF)<sup>46</sup>
  - o 2º ciclo inicial – 4 anos
  - o 2º ciclo final – 5 anos

#### Ensino Fundamental I<sup>47</sup>

- 1º ciclo – 6 aos 8 anos
  - o 1º ciclo inicial – 6 anos
  - o 1º ciclo intermediário – 7 anos
  - o 1º ciclo final – 8 anos
- 2º ciclo – 9 a 10 anos
  - o 2º ciclo inicial – 9 anos
  - o 2º ciclo final – 10 anos

A idade aqui é apenas uma referência, já que depende da demanda da região atendida, para definir o mês de corte e da aprovação dos alunos no ciclo. Os casos de reprovação dentro do ciclo são decorrentes de evasão ou número excessivo de faltas – acima de 25% do total de dias letivos.

---

<sup>46</sup> Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

<sup>47</sup> Em 2010, a nomenclatura utilizada no Ensino Fundamental I passou a ser apenas 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.

Já no final do ciclo, além da frequência era observado também o aproveitamento dos alunos. De modo geral, só eram aprovados para o segundo ciclo os alunos que estivessem alfabetizados. De qualquer maneira, era sempre feita uma análise caso a caso para se chegar a melhor decisão para o aluno.

Nessa época a escola tinha dificuldade em atrair e manter bons professores. Um dos motivos era a distância, já que fica numa área afastada do centro da cidade, há cerca de nove quilômetros da prefeitura, o que demandava uma atenção maior por parte da coordenação na formação continuada, pois o trabalho realizado num ano não tinha uma continuidade no ano seguinte em sua totalidade, já que era preciso retomar as discussões e análises realizadas com aqueles que chegavam a cada ano. O outro era o tamanho da escola: por ser uma escola grande na cidade – apenas três escolas possuíam mais de dezenove classes por período – tinha fama de ser “fácil” de trabalhar, por não ter acompanhamento mais próximo.

Para enfrentar esses e outros desafios, a equipe gestora contava, neste primeiro ano, com a assistente pedagógica, a diretora e duas professoras assistentes de direção (PAD). Estas últimas eram professoras com classes regulares e que completavam a carga horária de 40 horas trabalhando no apoio à direção, no período contrário.

Para que a diretora pudesse apoiar as ações pedagógicas, já que a escola era muito grande para apenas uma assistente pedagógica, boa parte das demandas administrativas ficam por conta das PAD, que tinham autonomia e iniciativa para a resolução dos pequenos problemas do cotidiano.

Em 2007 as escolas que tinham além do ensino fundamental regular a educação de jovens e adultos no período noturno, como era o caso da C.M.J., passaram a contar com a vice-diretora, que assumiu a função no lugar das PAD, trabalhando por 40 horas, o que a obrigava a deixar a sala de aula.

Ainda em 2007 a assistente pedagógica (pesquisadora deste trabalho) precisou afastar-se em licença-maternidade, tendo uma nova assistente assumido a

função em substituição. Em 2008, com o fim da licença, a Secretaria de Educação havia tomado decisão de manter as duas assistentes nesta e nas outras duas escolas da rede com mais de 40 salas de aula, como vimos anteriormente, o que foi um ganho em termos de organização pedagógica, pois o desenvolvimento do trabalho em 2008 ganhou novas possibilidades.

#### **4.3.3 Ações relevantes no trabalho da equipe gestora**

Algumas ações simples foram muito importantes para a consolidação e validação do trabalho da equipe gestora pela comunidade escolar. Foram escolhidas aqui, algumas que valem a pena serem destacadas:

##### **4.3.3.1 Visita diária às salas de aula**

Todos os dias um membro da equipe gestora fazia uma visita à todas as salas para ver como estavam os alunos, se os professores precisavam de alguma coisa, enfim, uma passagem rápida, mas que tinha um grande significado, pois os professores sabiam que a equipe estava disponível para o que precisassem e os alunos estavam sempre em contato com os gestores, aproximando-os.

##### **4.3.3.2 Acompanhamento da entrada dos alunos**

Do mesmo modo, todos os dias havia um plantão de algum membro da equipe no portão na hora da entrada dos alunos. Era uma forma de estar mais próximo dos pais, poder ouvi-los em suas inquietações e acolher os alunos de forma carinhosa no ambiente escolar.

##### **4.3.3.3 Leitura diária feita para os funcionários**

Essa era uma ação simples, mas que teve grande repercussão. Os funcionários dedicavam meia hora do seu dia para ouvirem uma história ou um capítulo de um livro, lido pela equipe gestora, que se dividia em sistema de rodízio e, cada dia da semana, uma pessoa diferente fazia este trabalho (a diretora, a coordenadora, a vice). Além dos funcionários – alguns sequer eram alfabetizados –

poderem ter contato com o mundo da literatura, era um momento de aproximação da equipe e de valorização desta atividade, já que todos dispunham de um tempo em suas rotinas para a realização da mesma. Alguns funcionários se entusiasmaram, tanto que passaram a levar livros para casa e até mesmo ler para os filhos. O objetivo inicial era mostrar aos funcionários que mobilizar os alunos para a leitura, criando um ambiente agradável para eles era muito importante para sua aprendizagem, no entanto, a atividade foi além. No ano seguinte, os funcionários pediram para que, depois da leitura, pudessem fazer algumas atividades de reforço, para que ampliassem seus conhecimentos tanto na leitura e escrita quanto na matemática.



Figura 7 – Leitura para os funcionários - Fonte: Revista Nova Escola – dez/2007

#### 4.3.4 Ações pedagógicas

Para conseguir reverter o diagnóstico inicial, várias ações voltadas para o apoio pedagógico foram priorizadas. Algumas são ações simples e comuns a toda escola, mas que, se olhadas com atenção, podem causar um impacto significativo nos resultados.

Essas ações podem ser potencializadas se tiver uma equipe gestora coesa e alinhada. Assim, o interesse pedagógico não deve estar apenas no trabalho da coordenadora, mas todo o trabalho realizado deve ter como ponto de chegada a aprendizagem do aluno.

Para isso, a parceria da equipe contribui significativamente e, no caso desta escola, fez uma grande diferença no trabalho, principalmente por causa do seu tamanho e desafios nela encontrados. Assim, podemos visualizar na fala da diretora C. o quanto essa parceria foi positiva e possibilitou o desenvolvimento dessas ações descritas a seguir:

(...) sempre teve parceria em relação às funções, a equipe tinha essa coisa muito forte de falar Não, você não vai poder olhar essa sala, deixa que eu vou, você não vai poder ir naquela reunião, eu vou por você e isso faz com que as pessoas se comprometam uma com a outra (...)

Cada ação planejada deve ter como objetivo fundamental a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido e, conseqüentemente, a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Para isso, a parceria com o grupo de professoras também foi fundamental, pois só com trabalho coletivo é possível ter forças para uma mudança efetiva na cultura escolar como nos aponta a professora F.C.:

(...) quando procurávamos ajuda, além de orientações e/ou sugestões para melhor direcionar o trabalho, nos era providenciado, quando precisávamos, material de pesquisa e apoio, o que nos auxiliava bastante.

#### **4.3.4.1 Reuniões pedagógicas semanais**

Um dos principais instrumentos da ação pedagógica na escola são os espaços de discussão coletiva. Na rede de Santo André, como falamos anteriormente, existia neste período (2006 a 2008) uma jornada que era composta por duas horas de trabalho coletivo, que eram chamados de Reunião Pedagógica Semanal (RPS).

Estas reuniões eram espaços para reflexão e formação de toda equipe docente, no que concorda a professora F.C.:

As formações aconteciam em RPS com temas de interesse e/ou necessidade do grupo de acordo com levantamento previamente feito pela coordenação. Estas formações traziam respostas a algumas questões e nos incitavam a questionar algumas respostas, sempre de forma dinâmica, sem se tornar cansativo ou enfadonho. Foram momentos muito construtivos e

enriquecedores, onde também atuávamos como colaboradores e não somente ouvintes. A equipe gestora demonstrava bom preparo e organização nestes momentos, trazendo não só embasamento teórico, mas também, exemplos práticos e sugestões para serem aplicadas em sala de aula.

Havia dois interesses prioritários para elas: a formação dos professores e o planejamento coletivo do trabalho, os quais podem também ser considerados espaços de formação, já que o grupo se reunia dentro do ciclo para planejar com todos os professores e contavam com a parceria da AP ou da diretora que iam “assessorando” este trabalho, colaborando com a definição de estratégias e ações para desenvolver os conteúdos que seriam trabalhados naquela semana.

Nesses encontros procurava-se evitar aqueles longos momentos de informes, que são muito comuns e que acabam ocupando um tempo precioso de formação.

Para que esses encontros fossem aproveitados ao máximo, havia um planejamento mensal para que todos pudessem estar por dentro do que iria acontecer e já virem preparados e para que a equipe de coordenação pudesse planejar previamente estes momentos garantindo uma coerência nas ações.

As formações eram organizadas, na maioria das vezes, pela equipe gestora, mas, em alguns momentos, contavam com o apoio de pessoas convidadas para desenvolver temas de interesse do grupo.

Além disso, em vários momentos o grupo era dividido a fim de atender de forma mais específica as necessidades do professor das diferentes faixas etárias, conforme este planejamento utilizado para exemplificar esta organização:

Planejamento das RPS do mês março e abril – 2008 - TARDE
<b>28/03 – 17h</b> - Planejamento em ciclo <b>18h</b> – Reunião coletiva com alguns informes e socialização dos novos jogos.
<b>04/03 – 17h</b> - Planejamento em ciclo <b>18h</b> - Palestra do Semasa com todo o grupo sobre o Projeto de Lixo
<b>11/04 – 17h</b> - Planejamento em ciclo <b>18h</b> – Palestra com fonoaudióloga Renata sobre higiene vocal.
<b>18/04 – 17h – 1º. ciclo</b> – Planejamento

<b>17h – 2º. ciclo</b> - Discussão sobre a avaliação realizada com os alunos <b>18h – 2º. ciclo</b> – Planejamento <b>18h – 1º. ciclo</b> - Discussão sobre a avaliação realizada com os alunos
<b>25/04 – 17h - 2º. ciclo:</b> Formação sobre produção e revisão de texto <b>17h - 1º. ciclo:</b> Planejamento <b>18h – 1º. ciclo:</b> Formação sobre produção e revisão de texto <b>18h – 2º. ciclo:</b> Planejamento

Todos os encontros eram registrados (Cada dia por um professor, para que todos tivessem a oportunidade de desenvolver essa competência.) e disponibilizado no grupo virtual que a escola tinha e que servia como um grande livro de registros de todas as ações pedagógicas. Tudo era arquivado e disponibilizado nesse grupo como vemos na Figura 8.

Essa organização favoreceu efetivamente para a comunicação do grupo, pois, além dos registros pedagógicos, todas as informações importantes eram disponibilizados neste espaço garantindo o acesso de toda a equipe da escola.

The screenshot shows a web browser window displaying the 'Arquivos' (Files) section of a Yahoo! Groups page for the group 'Procata - Pró Cata'. The browser address bar shows the file path: file:///C:/Users/Marcos%20Vinicius/Documents/2011/Mestrado%202011/Orientação/Procata%20%20%20Arquivos.htm. The page header includes the group name and a moderator link. Below the header, there are links for 'Adicionar arquivo', 'Criar arquivo de texto', and 'Criar pasta'. The main content is a table listing files and folders with columns for 'Nome e descrição', 'Tamanho', 'Enviado por', 'Data', and 'Ações'.

Nome e descrição	Tamanho	Enviado por	Data	Ações
atividades atividades		clauzuppi	14 de Nov de 2007	Editar Excluir Cortar
Avaliações 2008		silvanatamassia	5 de Jun de 2008	Editar Excluir Cortar
CAROLINA MARIA DE JESUS		clauzuppi	24 de Fev de 2007	Editar Excluir Cortar
Conselhos de Ciclo 2007		silvanatamassia	21 de Abr de 2007	Editar Excluir Cortar
Conselhos de Ciclo 2008		silvanatamassia	16 de Mar de 2008	Editar Excluir Cortar
conteúdo-linguagem 2008		clauzuppi	22 de Abr de 2008	Editar Excluir Cortar
Filmes Filmes		gilne.fernandez	28 de Out de 2007	Editar Excluir Cortar
Matemática		gilne.fernandez	28 de Out de 2007	Editar Excluir Cortar
Mostra cultural 2008 Vídeos		silvanatamassia	10 de Nov de 2008	Editar Excluir Cortar

Figura 8 – PROCATA – arquivos virtuais - Fonte: yahoogrupos/procata/files.

#### 4.3.4.2 Trabalho em ciclo

Como já foi dito anteriormente, a escola trabalhava num sistema de ciclos, seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação.

Essa nova forma de organização surgiu a partir da necessidade de se romper com velhos paradigmas, que pouco levavam em consideração os saberes e conhecimentos dos alunos, bem como o seu desenvolvimento.

Para orientá-la, o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) dispõe:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o proceder.

Outro ponto importante a ser destacado são os critérios que cada ciclo irá utilizar para agrupar os alunos. Se o desenvolvimento é a tônica principal desta nova organização, a avaliação terá um papel primordial nesse processo, pois é por meio dela que será possível acompanhar os avanços e as dificuldades encontradas pelos alunos e replanejar a partir delas, pensando em estratégias e intervenções que possam atender às necessidades dos alunos. Essa avaliação precisará ter um caráter formativo e processual para que as aprendizagens e as práticas pedagógicas possam estar se ajustando permanentemente.

Um dos pontos fortes desse trabalho é a parceria imprescindível entre os professores, sem a qual, o trabalho se torna mais difícil e menos eficiente. Quanto mais os grupos se constituem enquanto equipes, mais rico é o trabalho desenvolvido, já que diferentes olhares, com certeza, irão proporcionar melhores estratégias e, conseqüentemente, melhores aprendizagens.

Para que esse coletivo funcione, um tempo- espaço muito importante são os horários de trabalho coletivo nos quais os professores podem planejar, discutir questões referentes aos alunos, trocar informações, dúvidas, sugestões, fazer

leituras, discussões, sob a orientação da coordenação pedagógica, tornando este um espaço essencialmente formativo.

Um dos pressupostos do trabalho em ciclos é uma mudança nos espaços e tempos da escola.

A concepção de ciclos, ao fixar uma base temporal que extrapola o confinamento do ano letivo em um ano civil, almeja dotar os professores e os alunos de uma flexibilidade que permita um maior amadurecimento recíproco, mas isso só pode ocorrer se houver um planejamento que problematize o currículo a ser desenvolvido, tanto questionando as experiências já vivenciadas como também elaborando propostas que favoreçam a construção de uma escola efetivamente democrática (...) (SOUSA – Et.Al., 2007, p. 36).

Outro pressuposto importante e essencial para que o trabalho desse certo era o trabalho coletivo. No trabalho em ciclo, os professores precisam compartilhar opiniões, ideias, dúvidas, planos, enfim, precisam estar em comunhão de ideias e ações para que possam acontecer de forma organizada e com vistas aos resultados a serem alcançados. Azevedo (2007, p. 18) ao falar do trabalho em ciclo nas escolas de Porto Alegre, exemplifica bem esta questão: *“A ação coletiva como método produziu a gênese onde a experiência coletiva de construção desdobra-se em uma instituição tensionada para o funcionamento coletivo, democrático e em diálogo com o contexto”*.

Merece destaque a questão do currículo. Para pensarmos em uma nova proposta de organização há que se pensar num currículo que atenda esse novo paradigma.

Defendemos aqui a importância de um currículo estruturado, que deverá ser parte do PPP, em que a escola explicita as razões de suas escolhas metodológicas, e o que se espera que os alunos aprendam ao longo do ciclo e que a escola garanta à eles ao longo de sua escolaridade.

Compartilhando dos conceitos de Moreira e Candau (2007, p. 18),

(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que

contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Ou seja, um documento que não seja apenas um registro oficial, mas que declare o que a escola pensa e como ela age com relação a essas intencionalidades. Assim, podemos dizer que (...) *o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições* (GOODSON, 1995).

Para que tudo isso não ficasse apenas no papel, foram propostas algumas ações que favorecem este trabalho na escola pesquisada,

Vale lembrar que o 1º ciclo do Ensino Fundamental tinha três anos de duração e o 2º ciclo tinha dois anos. O interesse central das ações que serão aqui descritas foram esses dois ciclos. Para que esse tempo maior não se tornasse um tempo de esperar, o que acabava impondo ao professor do último ano do ciclo a responsabilidade pelos conteúdos que não haviam sido trabalhados, ou pelas aprendizagens que não foram construídas até o momento, duas ações se mostraram essenciais. A primeira era criar um instrumento de avaliação que pudesse garantir o acompanhamento de todos os alunos a fim de que monitorar suas aprendizagens e o segundo era descentralizar a responsabilidade de um único professor por essas aprendizagens.

Assim, em 2006, a escola foi organizada de modo que houvesse um grupo de professores que trabalhassem com determinada faixa etária, apesar de cada um ter seu próprio grupo de alunos.

Este trabalho tinha como pressuposto o planejamento coletivo do trabalho por um grupo de professores que procuravam estabelecer ações e projetos coletivos.

Porém, este trabalho não trouxe grandes mudanças nem nos resultados, embora fosse possível observar um maior compromisso por parte de todos, nem na estrutura das séries, já que cada um continuava a trabalhar com o seu grupo, pois

apesar de na teoria termos, por exemplo, cinco professoras no 1º ciclo inicial para cinco turmas (alunos 6 anos), na prática, cada uma ficava com sua sala e apenas desenvolviam alguns projetos coletivamente, o que nem sempre acontecia.

Então, em 2007, a Secretaria de Educação fez uma mudança importante nos módulos das escolas. A C.M.J. passou a contar com cinco professores por período, além do seu número de salas, ou seja, no período em que havia 20 turmas, a escola contava com vinte e cinco professores. Esta mudança trouxe inúmeras possibilidades de trabalho e, em 2008, após um ano de experiência, o trabalho que se via já tinha muito mais consistência e, principalmente, um compromisso coletivo com os alunos. Com este novo módulo, as professoras da escola já não tinham mais um grupo fixo de alunos. Foram organizados projetos diferenciados que favorecem muito o trabalho em ciclos.

Para ilustrar, vamos observar uma rotina de trabalho de uma professora a partir do semanário para entendermos melhor essa organização:

**Quadro 8 – Rotina do 2º ciclo final - 18 a 22 de agosto/2008**

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h às 13h30	Leitura: Medo animal	Leitura: O que são lactobacilos vivos?	Planejamento	Leitura: O menino que chovia	Leitura: A lenda do sal
13h30 às 13h45	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
13h45 às 14h50	Projeto Sl. 2 Vídeo: China – passado e presente (comparar oralmente com nossa cultura).	Projeto Sl. 2 Vídeo: China – passado e presente (comparar oralmente com nossa cultura).	Informática Sl. 3 Digitar a poesia Gato da China de José Paulo Paes	Projeto Sl. 2 Vídeo: China – passado e presente (comparar oralmente com nossa cultura).	Jogos e desafios – sl. 03 Pega-pega tabuada Até 15h30
14h50 às 15h40	Matemática O resto na divisão – procedimentos e resolução de problemas	Matemática Interpretar dados de tabelas e transformar em gráfico	Informática Sl. 2 Digitar a poesia Gato da China de José Paulo Paes	Matemática Construir gráfico	
15h40 às 16h30	Língua Portuguesa Construção de texto coletivo	Língua Portuguesa Revisar texto construído no coletivo (interesse na pontuação)	Informática Sl. 1 Digitar a poesia Gato da China de José Paulo Paes	Língua Portuguesa Entregar texto construído no coletivo para ilustrar	Língua Portuguesa Leitura compartilhada p. 57 Procurar palavras no

					dicionário
<b>16h40 às 17h</b>	Café e saída				

Com esta rotina é possível entender algumas organizações diárias. A professora era referência na sala 2. Ela iniciava as aulas todos os dias nesta sala, fazia a chamada e a leitura em voz alta, sempre variando o gênero. Nesta sala ela era a responsável pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e era a responsável pelo projeto Olimpíadas que desenvolvia nas salas 1, 2 e 3. Na 6ª feira, para o projeto Jogos e Desafios, os alunos eram agrupados conforme suas dificuldades e necessidades para que as professoras pudessem direcionar os jogos de modo a favorecer o desenvolvimento das aprendizagens necessárias. As outras professoras – mais 03 pois havia 04 professores para 03 turmas – eram responsáveis por outros projetos como Artes e Meio Ambiente. Assim, havia ainda um horário livre na semana para planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas, além é claro, de uma organização nas reuniões pedagógicas (como veremos mais adiante) que possibilitava o planejamento coletivo do trabalho, sem o qual, ficava difícil essa articulação.

Para ficar mais claro um ciclo com 03 turmas, contava com 04 professoras, sem uma sala fixa. Assim, em cada horário 03 delas estavam responsáveis por uma turma enquanto a quarta estava ou no apoio com uma delas para auxiliar em algum trabalho mais individualizado, ou com um grupo menor de alunos em outro espaço para fazer um trabalho de reforço ou ainda com um horário de planejamento dentro da aula.

Porém, é necessário ressaltar que esta quarta professora não era sempre a mesma, ou seja, não havia uma professora que ficava só no apoio. Todas eram responsáveis pelos alunos e, em algum momento, estavam com eles em sala.

Assim, elas tinham 04 projetos, cada um sob responsabilidade de uma delas e, de acordo com o horário da rotina organizado por elas, este era desenvolvido em uma das salas, ou seja, por exemplo, a professora responsável pelo projeto Meio Ambiente desenvolvia este projeto nas 03 salas.

Os alunos eram atendidos em suas necessidades, tinham várias professoras com diferentes olhares que contribuíam com seu desenvolvimento nos diferentes projetos.

Assim, no dia do conselho de ciclo, por exemplo, todas demonstravam propriedade para falar sobre todos os alunos daquele ciclo e pensar em ações diferenciadas para os grupos.

#### **4.3.4.3 Leitura e devolutiva dos registros e planejamentos**

Outro pressuposto do trabalho eram as devolutivas dos planejamentos semanais e dos registros reflexivos elaborados mensalmente.

Um trabalho planejado é imprescindível para o sucesso das ações, porém para que as pessoas sintam que o plano é um documento “vivo” é preciso que haja um interlocutor, caso contrário, ele fatalmente irá parar no fundo de uma gaveta, sem nem sequer ser lembrado.

Assim, para que as professoras pudessem qualificar seu planejamento e, a partir dele, as suas aulas, todos os planos eram lidos quinzenalmente e as devolutivas eram feitas por escrito, como este fragmento destacado a seguir e, oralmente, em momentos organizados na rotina especialmente para isto.

##### **Devolutiva dos planejamentos semanais – 01/03/08**

*Professoras,*

Após a leitura deste primeiro planejamento semanal pudemos perceber algumas dúvidas e equívocos parecidos; algumas coisas muito interessantes também nos deixaram felizes como, por exemplo, a leitura em voz alta aparecendo diariamente na rotina semanal.

**Fonte: Pasta de Devolutivas da Coordenadora**

Neste fragmento podemos constatar que, além de sugestões havia também elogios para fortalecer aquilo que estava dando certo, como a leitura diária, interesse das ações da escola.

Num primeiro momento, ao se propor aos professores de uma escola em que não havia um acompanhamento sistemático, fazer um plano semanal que seria lido pela coordenação, pode causar um impacto inicial. Porém, com o estabelecimento de um vínculo entre professores e coordenação e a percepção de que esta ação tinha o intuito de qualificar o trabalho, a maioria do grupo reage de forma positiva, como podemos adiantar do relato de uma das professoras:

As devolutivas aconteciam após a entrega dos planejamentos e quando havia dúvidas durante o planejamento, elas eram, na medida do possível, sanadas e, além disso, eram apresentadas sugestões, para enriquecer o trabalho, contribuindo positivamente na construção do planejamento e refletindo diretamente no trabalho em sala de aula (P1 – F.C.).

Ainda, de acordo com outra professora:

A leitura do meu semanário com periodicidade e devolutivas, fazia me sentir mais segura, pois trocar informações e pontos de vista contribuía para rever minha prática e atingir os objetivos almejados (P3 – E.M.).

Como mencionado anteriormente, havia também os registros reflexivos mensais que tinham como objetivo proporcionar ao professor o exercício da reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, ainda, o acompanhamento da coordenação que nem sempre tinha o tempo necessário para estar em todas as salas. Assim, esse era também um instrumento de comunicação importante entre coordenadora e professoras. Assim, esse registro pode ser considerado:

(...) instrumento de comunicação, integração e melhoria na qualidade da educação, através do fortalecimento do vínculo entre professor e coordenador, que se unem em busca da competência e da aprendizagem de todos os envolvidos no processo, uma vez que educar é significar e (trans)formar (PROENÇA, 2007).

Deste modo a coordenadora se (co)responsabiliza pela atuação dos professores em sala de aula e pelo seu sucesso ou fracasso em sua missão de ensinar.

Os registros eram elaborados mensalmente pelos professores, às vezes livremente, às vezes com interesses predeterminados.

A seguir, temos o trecho de uma devolutiva feita no primeiro registro do ano de uma professora que estava com uma classe de alfabetização. Nele a coordenadora mostra sua preocupação com os alunos que apresentam dificuldade e sugere mudanças no trabalho com a produção de texto.

**E.M.E.I.E.F. C.M.J.**

DEVOLUTIVA DO REGISTRO REFLEXIVO DE FEVEREIRO/2008  
 PROF. R.C. – 1º. CICLO INTERMEDIÁRIO – TARDE



R.C.

Que bom que as parcerias estão funcionando plenamente. Isso ajuda muito no trabalho a ser desenvolvido e, principalmente na efetivação dos projetos coletivos dentro do ciclo.

Você citou alguns alunos como motivo de preocupação por não avançarem. Apenas 3 deles foram citados no conselho, os demais estão melhores que estes ou as dificuldades estão surgindo de forma mais intensa agora? Fora estes, você apontou avanços; que bom que já é possível perceber isto pois ajuda a motivar a continuidade do trabalho.

É importante desenvolver o trabalho de produção escrita buscando focar sempre que possível no texto, para que os alunos não fiquem sempre na produção de frases e depois tenham dificuldade na elaboração de textos com coesão.

**Fonte: Pasta de Devolutivas da Coordenadora**

Neste outro, temos uma reflexão conceitual sobre o processo de alfabetização e a importância do trabalho coletivo:

**E.M.E.I.E.F. C.M.J.**

DEVOLUTIVA DO REGISTRO REFLEXIVO DE MARÇO  
 PROFESSORA F.S. – 1º. CICLO INTER – TARDE



F.S.

O trabalho com alfabetização acontece muito antes dos alunos chegarem à "1ª série", como se imaginava antes. Desde que o aluno é pequeno, ainda na creche (ou em casa) ele pode e deve ser estimulado a partir da leitura de histórias, do contato com um ambiente alfabetizador, do acesso aos livros e papel, etc. Isto faz com que as crianças vão formulando hipóteses sobre a construção da escrita.

Nosso papel enquanto professor alfabetizador é justamente favorecer o confronto destas hipóteses fazendo com que o aluno chegue a uma escrita convencional. Para isso, o estímulo à leitura e a escolha de bons livros, como você mesma disse é fundamental e irá ampliar o repertório destes alunos favorecendo seus avanços.

Os diagnósticos realizados com os alunos devem servir como base para o trabalho a ser desenvolvido a fim de atender às necessidades específicas deste grupo de alunos.

Como já falamos anteriormente, a questão das parcerias são muito importantes e ao que parece, vocês conseguiram estabelecê-la plenamente. Isto ajuda muito no trabalho diversificado dentro do ciclo pois todas são corresponsáveis pelo desenvolvimento dos alunos. Por isso, a empolgação que você relata com os projetos!

**Fonte: Pasta de Devolutivas da Coordenadora**

Quando se determinava um interesse, todas as professoras deveriam escrever sobre o mesmo tema e a coordenação podia ter um olhar também na observação. Assim, neste exemplo a seguir foi determinado como interesse do relato do mês, descrever uma boa atividade desenvolvida com os alunos e como foi desenvolvida, seus pontos fortes etc.

Com isto, a equipe gestora organizou um painel com devolutivas visando valorizar as boas ações desenvolvidas pela equipe de professoras. Em cada registro foi selecionada uma frase significativa da professora explicando o trabalho. Depois disso, a coordenadora foi observar uma aula daquele tema ou uma situação parecida para entender o processo. Em seguida, selecionou trechos de autores ou materiais publicados pelo MEC que pudessem validar estas ações mostrando a todos como a teoria está aliada à nossa prática, mesmo que não tenhamos consciência disto.

Então vários painéis foram fixados na parede da escola e as professoras puderam conhecer um pouco mais do trabalho das colegas como no quadro apresentado a seguir:

**1º. CICLO FINAL – MANHÃ**

**Atividade: Visita ao Bairro - Projeto Nosso Bairro**



“Acredito que esta tenha sido a atividade do projeto que os alunos mais apreciaram, por ser fora da sala de aula e por eles perceberem lugares da cidade que não tinham notado, de uma forma mais próxima.”  
Prof. Rita

“... é preciso observar, buscar explicações para aquilo que numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise de produção/organização do espaço.”  
PCN Ciências – p. 23

Fonte: Pasta de Devolutivas da Coordenadora

#### **4.3.4.4 Observação em sala de aula: a coordenação *in loco***

Outra estratégia importante utilizada para qualificar as ações pedagógicas foi a observação em sala de aula.

Conforme apontado anteriormente esta é uma estratégia muito importante de troca entre os professores e a coordenação pedagógica favorecendo para que esta assuma seu papel de parceiro mais experiente, contribuindo na reflexão do professor e na qualificação de sua prática.

A sala de aula é outro espaço de aproximação entre coordenação e professoras e deve ser compartilhado na medida em que vão se tornando cúmplices nessa tarefa de busca pela qualidade do trabalho e por resultados positivos. Na medida em que as professoras perceberam que esta estratégia tinha o intuito de colaborar e não de “vigiar” o trabalho delas, os momentos foram mais produtivos e as contribuições mais efetivas.

O ideal é que as observações sejam planejadas com os professores e não seja uma “surpresa”. É importante também que a coordenação tenha um interesse de observação, compartilhado com a professora da sala. Para isso, é importante também, que haja um roteiro de observação que possa direcionar o olhar da coordenação para pontos importantes. Assim, será mais fácil, inclusive, organizar a devolutiva.

Nesta escola, cada professor recebia uma devolutiva escrita dessas observações que eram compartilhadas posteriormente com o professor numa conversa que deve acontecer sempre em seguida não devendo passar de uma semana para que esta não perca seu significado.

Apesar de haver registros sistematizados não havia um roteiro de observação, apenas um interesse definido. Os registros eram abertos e davam a possibilidade de se anotar tanto sobre o desenvolvimento dos alunos, como do desenvolvimento da aula.

#### 4.3.4.5 Conselho de ciclo

Outro momento importante para a organização dessa estrutura eram os Conselhos de Ciclo, momento em que todos os professores do ciclo podiam discutir e analisar o desempenho de cada aluno e traçar novos rumos para o trabalho.

O professor deixa de trabalhar sozinho e passar a fazer parte de um coletivo que, efetivamente, passa a funcionar como um Conselho de Ciclo, articulando e integrando todos os sujeitos que dele fazem parte. O conselho perde aquele perfil de Conselho de Classe ou Conselho de Avaliação e passa a desempenhar o papel, além de avaliador, de planejador e organização dos processos de formação, entendidos como coletivos e cooperativos, dos quais a aprendizagem de conteúdos é apenas um aspecto (Diário na Escola Santo André, 2004, p. 3, parte 2).

Não é possível desenvolver um projeto de ciclo com tantos professores envolvidos se estes não participam ativamente do processo. Não dá pra imaginar um conselho onde só um fala e os demais escutam ou onde só se fazem lamentações e não saem como proposições. Para que essa engrenagem funcione há que se implementar uma concepção de conselho que se torne um espaço de discussão coletiva.

Torna-se, assim, necessária a organização de espaços coletivos de reflexão e análise contínuas das práticas pedagógicas, sociais e escolares, para que todos os educadores – gestores e professores – participem de maneira democrática e construtiva (DALBEN, 2004, p. 56).

Para exemplificarmos estes momentos na escola, faremos uso de um fragmento dos registros de ata dos Conselhos de Ciclo:

N. está gostando muito do trabalho, acha que os alunos avançaram bastante, que discutem coletivamente como está o desenvolvimento dos alunos. (...) M. comentou que o interesse dos alunos cresceu e que, em alguns casos, já fizeram pequenas mudanças nos grupos. N. comentou que ainda precisa qualificar o trabalho com matemática. C. falou que estão sempre com tudo planejado e isso contribui muito para o trabalho (Ata de Conselho de Ciclo – 7 anos manhã – 26 de abril de 2007).

A partir desse registro é possível perceber o quanto todas estavam integradas falando sobre o desenvolvimento do grupo sem apenas lamentar as dificuldades dos alunos. Falar sobre o planejamento e as dificuldades do professor

também fazem parte deste momento, pois o conselho não deve ser apenas um momento pra falar das dificuldades, mas de pensar as estratégias que possam fazer os alunos avançarem em seus conhecimentos, buscando mediações pedagógicas adequadas, conforme propõe o Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André.

#### 4.3.4.6 Acompanhamento dos alunos

Para garantir o acompanhamento dos alunos que eram trazidos para o Conselho de Ciclo, foi criada uma espécie de “tutoria”. Durante a reunião eram feitas observações sobre os alunos que apresentavam alguma dificuldade: de aprendizagem, faltas, deficiência, permanentes<sup>48</sup>.

**Quadro 9 – Conselho de Ciclo**

NOME	DT NASC.	PROF.	Faltas 1bi	Faltas 2bi	fev.	junho	obs. 1º conselho	Obs. Realizadas no 1º bimestre	Observações no 2º conselho de ciclo
RAFAEL	31.05.01	R.	4	5	P.S	SCV	agitado, hiperativo, ps	4/4 encaminhado ao projeto de leitura, 18/4 conversamos sobre o aluno com a prof. e cade e combinamos de marcar reunião com a mãe, 22/4 a mãe veio na rps, conversamos sobre a necess. dos relatórios da psicóloga e de consulta ao neuro, 6/5 melhorou seu relacio/o com os colegas, 26/5 mãe veio comunicar q retornou a psic.	Não avançou na escrita de acordo com as metas estabelecidas

<sup>48</sup> Este era o termo utilizado para os alunos que eram reprovados e permaneciam no mesmo ciclo. O termo é utilizado para dar a ideia que o aluno não irá “repetir” novamente tudo que fez num ano, mas sim, permanecer mais um ano no ciclo tendo a opção de ter vivências diferenciadas que possam contribuir com seu aprendizado, até porque não se acredita que experiências pedagógicas se repitam.

								e está fazendo novo diagnóstico. não fez sondagem	
RAQUEL	04.05.01	F.	12	0	SCV	SCV	reconhece poucas letras (scv) ; é silábica e precisa aumentar repertório	30/4 caderno relativamente organizado, algumas atividades incompletas muita dificuldade na escrita, 6/5 combinados na reunião com pais: estudar o alfabeto, ler livros q vão para casa e recontar, deixar aluna fazer a lição e não fazer por ela	Escreve apenas o primeiro nome, não se interessa pelos momentos de produção coletiva e muitas vezes não conclui as atividades propostas ou copia dos colegas; não avançou na escrita.
VITOR	14.03.01	R.	1	1	SCV	SCV	reconhece poucas letras (scv Carolina 07)	30/4 caderno relativa/e organizado, folhas puladas, bilhetes c problema de compota/o, 6/5 é agitado, está silábico, ora usa uma, ora usa duas letras p cada sílaba. Nenhum familiar compareceu a reunião; 27/06 - passou mal com dor de dente e foi levado ao posto de saúde por uma funcionária pois não conseguimos contato com a mãe.	Está agitado, não faz a lição. Desde que a mãe começou a trabalhar ele só piorou e ela está ciente do fato e de que ele deve melhorar.

Depois da reunião cada aluno ganhava uma ficha com seu nome, data de nascimento, professoras e as observações realizadas no conselho. Essas fichas eram fixadas na sala da direção/coordenação e cada uma da equipe ficava

responsável por um grupo de alunos para fazer esse acompanhamento dando os encaminhamentos definidos no conselho.

Cada ação realizada: conversa com pais, conversa com os alunos, acompanhamento do caderno, encaminhamento para avaliações fonoaudiológicas e outros procedimentos médicos, observação em sala sobre seu desempenho durante as atividades, enfim, tudo era registrado nesta ficha do aluno. Assim, ninguém ficava “esquecido” depois das reuniões. No dia do próximo conselho, eram levadas todas essas anotações e assim era acompanhado todo o processo do aluno ao longo do ano. Abaixo, um exemplo dessa ficha:

**Quadro 10 – Ficha de Tutoria**

<b>Nome</b>	<b>Data Nasc.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Obs. Conselho 1º bi</b>
LEANDRO	26.12.97	Prof. E. e M.F.	Não acompanha o ritmo, não termina as atividades, distraído, muito preocupante. Prioridade para encaminhamento

Além desse registro de acompanhamento que era levado ao Conselho de Ciclo para que as discussões não se tornassem apenas falas vazias, outros materiais colaboraram para as discussões. Um deles foi a criação de um instrumento de avaliação padronizada da escola que possibilitava o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, ao mesmo tempo em que comparava o rendimento de cada turma e período. Assim, era possível estabelecer parâmetro de trabalho com um núcleo comum em que todos pudessem tomar como base, como veremos no próximo item.

#### **4.3.4.7 Avaliação das aprendizagens**

A escola criou uma cultura de avaliação padronizada que acontecia bimestralmente em toda a escola para todos os anos do ciclo.

Antes da realização as professores elaboravam a avaliação coletivamente durante as reuniões pedagógicas sob orientação da coordenação. A coordenação,

por sua vez, elaborava um guia de orientação para que não houvesse dúvidas sobre a aplicação da mesma.

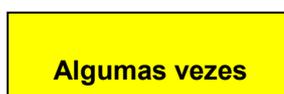
A prova era a mesma para os alunos dos dois períodos que estivessem no mesmo ano do ciclo, contemplando todos os ciclos.

Após a aplicação, feita pela própria professora, ela tabulava estes resultados em planilhas com o objetivo de sistematizar os dados e permitir a toda a equipe uma visualização rápida e clara sobre os conteúdos que precisavam de maior atenção e, ao mesmo tempo, dos alunos com maiores dificuldades.

**Quadro 11 – Planilha de sistematização de dados**

	Produção de texto com autonomia		Reescrita						Leitura com autonomia			
Interesse	Forma		Analisar a competência produtora dos alunos						Competência de leitura e interpretação de texto			
			Aspectos discursivos			Aspectos normativos						
	O aluno retém informação de um texto e consegue produzir outro gênero.	Consegue manter as características do gênero proposto considerando os aspectos normativos e discursivos.	Utiliza as marcas da linguagem escrita (incluindo o uso dos conectivos e marcadores temporais).	Mantém as características do gênero, conseguindo manter os tempos verbais.	Mantém as informações do texto, considerando os episódios a serem escritos.	Faz uso dos sinais de pontuação.	Segmenta as palavras corretamente.	Escreve as palavras corretamente (ortografia).	Escreve mantendo a concordância verbal e nominal.	Localiza informações implícitas num texto.	Localiza informações explícitas num texto.	A justificativa está coerente com a questão.
Aluno												

Legenda



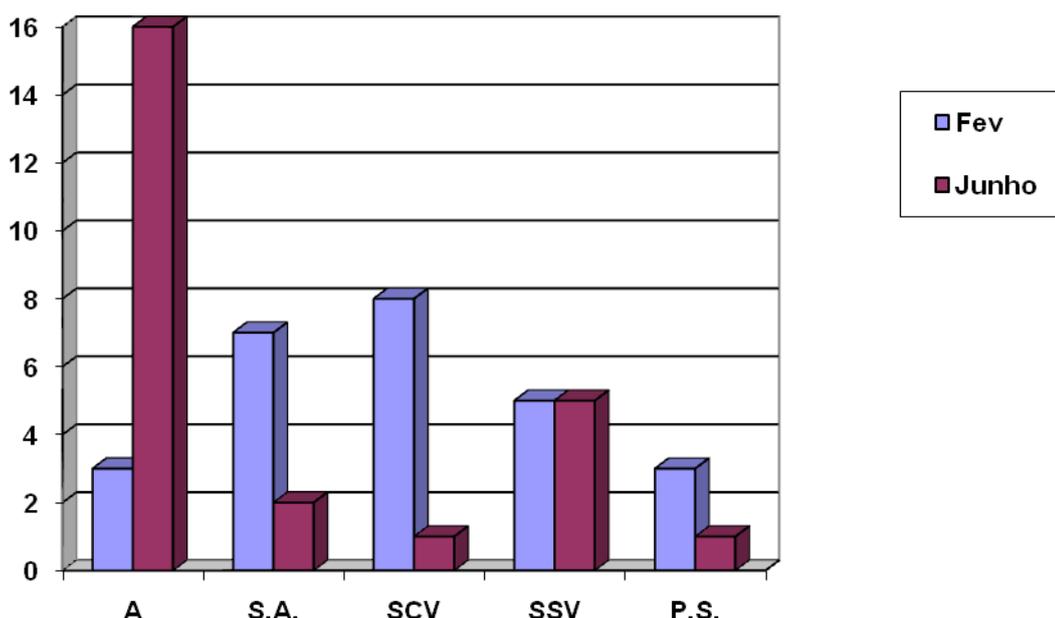
Com esta planilha em mãos era possível ao professor e ao coordenador perceber, por exemplo, na produção de texto, quais eram as principais dificuldades dos alunos da classe como um todo e de um aluno específico. Assim, era possível planejar as ações em cima de dados concretos, onde todos podiam acompanhar e opinar, propondo novas intervenções metodológicas ou novos agrupamentos ou,

ainda, projetos específicos para atender a determinado grupo de alunos que apresentaram uma dificuldade mais acentuada.

Na gestão democrática, todos são chamados a pensar, avaliar e agir coletivamente, diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto. Nesse trajeto, a equipe de profissionais vai traçando os objetivos que nortearão a construção das ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho (DALBEN, 2004, p. 56).

Além disso, eram organizados gráficos com alguns aspectos mais pontuais ligados à matemática e ao processo de alfabetização como este gráfico de hipótese de escrita utilizado no conselho de ciclo:

**Gráfico 7 - Prof. R. – 1º. Ciclo intermediário – tarde – 2008**



49

Como explicitado anteriormente, esta forma de organizar e acompanhar o trabalho foi muito importante para que fosse possível ajustar as ações da coordenação às necessidades ali colocadas. Este foi também, um aspecto que chamou a atenção na análise do projeto institucional que foi enviado para inscrição no prêmio como entenderemos melhor a seguir.

<sup>49</sup> As letras apontadas no gráfico representam as hipóteses de escrita da mais avançada à mais primitiva: A = alfabético; S.A. = silábico-alfabético; SCV = silábico com valor sonoro; SSV = silábico sem valor sonoro; P.S. = pré-silábico.

#### 4.3.5 Prêmio Gestor Nota 10

Como já citado, a E.M.E.I.E.F. C.M.J. tinha um alto índice de reprovação por causa dos problemas de alfabetização.

Então, quando a nova equipe gestora assumiu em 2006 a coordenação da escola uma de suas primeiras ações foram voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos focando as formações e as demais ações na questão da leitura. Estabeleciam-se ações e metas observando o cotidiano e a cultura da escola.

Assim, em 2007, a escola desenvolveu uma série de ações voltadas para o projeto “Lendo e Aprendendo”, como por exemplo: a formação continuada de professores, os projetos didáticos desenvolvidos nos ciclos, a organização da sala de leitura e biblioteca circulante, culminando na produção de um livro coletivo organizado por toda a escola – cada sala produziu um conto para compor o livro.

Em junho deste mesmo ano, a Fundação Victor Civita, por meio da Revista Nova Escola divulgou uma nova categoria do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 que já acontecia desde 1998. O prêmio visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais em escolas de ensino regular. A categoria Gestor Nota 10 é aberta exclusivamente a diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais em exercício das redes, pública e privada, e de escolas comunitárias ou filantrópicas de acesso público, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, em todo o território nacional. Como já foi dito, esta categoria foi criada para identificar especificamente as escolas que conseguiram implementar projetos que promoveram melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos. Em 2007, era chamada de Educador Nota 10 – Categoria Escola. Atualmente, passou a ser considerada uma categoria separada e, além do Educador Nota 10 que seleciona bons professores, há o Gestor Nota 10 que faz a seleção dos gestores. A premiação também foi modificada. Em 2007, ano de sua criação, o prêmio era de R\$ 20 mil para a escola vencedora, o equivalente a quase 53 salários mínimos na época. Atualmente o prêmio é dividido: R\$ 15 mil para

o gestor e R\$ 10 mil para a escola, totalizando o equivalente a 46 salários mínimos com base no valor atual vigente.

De acordo com o regulamento disponível no site<sup>50</sup> o trabalho deve ser um relato de projeto desenvolvido pela instituição escolar com turmas regulares e conter: Justificativa (motivos para a realização do projeto, breve histórico da escola, contexto em que está inserida e perfil da comunidade atendida); Objetivos (em ordem de importância – do geral para o específico – os avanços buscados pela equipe escolar e os objetivos para cada um dos atores envolvidos: diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais, organizações não governamentais e outros); Conteúdos Curriculares (os principais conteúdos trabalhados no projeto para atingir os objetivos propostos); Metodologia (o passo a passo das atividades propostas, recursos humanos e materiais utilizados e a articulação entre as ações); Avaliação (das aprendizagens dos alunos e dos instrumentos utilizados para o acompanhamento dos progressos; do trabalho pedagógico da equipe escolar; do desempenho de cada ator no desenvolvimento do projeto e o que poderia ser mudado ou aperfeiçoado se o projeto viesse a se repetir).

A equipe gestora enviou o projeto e, para sua surpresa, a escola foi escolhida dentre as mais de 400 escolas inscritas.

O reconhecimento do trabalho por meio do prêmio ofereceu à equipe da escola a sensação de estar no caminho certo. Professores e alunos se sentiram mais motivados para desenvolver o trabalho.

No relatório (Anexo 4) produzido pela selecionadora do prêmio – cujas reflexões conheceremos melhor no Capítulo 4 – foram apontados os pontos que fizeram com que este projeto fosse selecionado entre tantos outros:

Segundo a selecionadora:

---

<sup>50</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/prêmiovc/regulamento.shtml>

Um dos diferenciais deste projeto é a formação de professores realizada pela coordenadora, que, com isso, criou excelentes condições institucionais para que a aprendizagem dos alunos acontecesse plenamente! (S9 – A.I.)

Esse apontamento nos dá pistas sobre nossa questão inicial com relação às funções da coordenação pedagógica. A partir dele podemos inferir que a formação dos professores de fato seria um fator primordial para a melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo esta uma das atribuições da coordenação.

Outros pontos apontados pela selecionada Ana Inoue em sua entrevista, e que adiantamos aqui, também indicam razões para que a escola fosse premiada, entre eles: a parceria entre diretora e coordenadora, a intenção clara de formar as professoras favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para que pudessem tomar decisões didático-pedagógicas em sala de aula, além de um projeto que apresentava práticas focadas na aprendizagem dos alunos, apresentando um discurso coerente entre o diagnóstico, os objetivos e as ações propostas.

A gestão pedagógica está diretamente ligada a função social da escola que é, de acordo com Luck (2009, p. 95), a de promover a aprendizagem e a formação dos alunos favorecendo o desenvolvimento de suas competências sociais e pessoais, a qual complementamos com a formação do próprio professor.

Para ilustrar estes momentos de formação na escola, destacamos o planejamento de uma sequência didática, organizada por uma professora, que fez parte do projeto Lendo e Aprendendo com a organização das produções de texto que comporiam o livro final.

EMEIEF [REDACTED] - 19/05/2007  
**PLANEJAMENTO DE UMA ATIVIDADE SEQUENCIADA DE PRODUÇÃO  
 E REVISÃO DE TEXTO**

PROFESSORA: [REDACTED] - 1º CICLO final - PERÍODO tarde

*Atividade sequenciada: é uma modalidade organizativa do tempo didático que possui uma seqüência de realização, cujo critério principal são os níveis de dificuldade, ou seja, espera-se que ao final dessa seqüência o aluno possa terminar diferente do que começou, com conhecimentos que não possuía inicialmente. Isso pressupõe que a cada etapa proposta o grau de complexidade das tarefas vá se ampliando.*

**Objetivo:** Que o aluno seja capaz de produzir textos mantendo as características da linguagem escrita, dentro do gênero escolhido.

*Produção de um conto de terror a ser publicado em um livro*

**Tempo de duração:** 3 semanas (aproximadamente)

**Orientações didáticas para o professor:**

*Trabalhar um conto cuja leitura será feita de acordo com o livro, sem simplificar, resumir ou substituir as palavras por sinônimos, mantendo assim qualidade do texto. Enfatizar o aspecto discursivo e não ortográfico das produções, mesmo tendo a prof. como escriba, manter a linguagem dos alunos. Fazer a reescrita coletivamente do conto e mostrar para as crianças que o produto final de seu trabalho será a publicação do texto em um livro que ficará na Biblioteca da escola.*

**Etapas previstas:**

Além de descrever as etapas, é importante destacar em cada uma delas como a classe será organizada para isso (coletivamente, em duplas, em outro espaço da escola, etc.)

- ① levantamento prévio de conhecimento sobre contos
- ② levantamento prévio do conhecimento das crianças sobre a história trabalhada.
- ③ Contar a história
- ④ Enumerar características dos personagens.
- ⑤ Assistir vídeos da história (sala de vídeo)
- ⑥ Dramatização espontânea da história (teatro)
- ⑦ Escutar história em áudio
- ⑧ Em trio desenhar trechos diferentes da história (ateliê)
- ⑨ Contar novamente a história
- ⑩ Montar mural com a seqüência (desenhos) da história
- ⑪ Reescrita coletiva, já fazendo as intervenções necessárias

Figura 9 – Atividade sequenciada.

Esse registro de planejamento é o resultado das discussões desenvolvidas numa reunião pedagógica sobre a organização de seqüências didáticas e sobre o conteúdo produção e revisão de texto. As professoras elaboraram este material após a formação sobre o tema e ainda durante a reunião, momento no qual puderam

escolher o conto que iriam trabalhar e tiveram a intervenção e apoio da coordenação para eventuais dúvidas.

Os registros reflexivos elaborados pela própria coordenadora após as reuniões mostram como é importante a troca durante as formações:

Um dos pontos que discutimos foi como o aluno desenvolve a fluência através da leitura feita pelo professor. Argumentaram que a professora servirá como modelo pra quando ele próprio for fazer a leitura em voz alta. (Registro da reunião pedagógica – 23/09/2006)

O relatório sobre o prêmio aponta ainda outros fatores que ela considera como diferenciais para o reconhecimento do trabalho da coordenação naquela ocasião:

- Fez observação em sala de aula como estratégia formativa.
- Leu, junto com a diretora, todos os planejamentos de todos os professores e fazem a devolutiva, refletindo junto com cada professor se as propostas planejadas respondem adequadamente aos objetivos ou não. Isto é, se aquelas atividades levarão os alunos a avançarem.
- Organizou a rotina dos professores para permitir que todos pudessem dispor de um horário semanal para ida à biblioteca circulante e retirada dos livros.
- Elaborou pautas para as reuniões pedagógicas com professores contendo objetivos claros e bastante detalhados do que ela pretendia que os professores aprendessem. Por exemplo, identificar o que os alunos aprendem com a leitura em voz alta feita pelos professores.
- Elaborou registros das reuniões realizadas que a ajudava a refletir sobre seu papel como formadora de professores e depois os disponibilizava aos professores.
- Criou valor em torno da leitura, realizando-a em diferentes momentos e para todos (professores, funcionários e alunos), estabelecendo o espaço da biblioteca e da sala de leitura com boas condições de uso.



**Figura 10 – Leitura feita para os alunos - Fonte: Revista Nova Escola – dezembro/2007**

Concordamos com esses itens descritos no relatório e vimos na fundamentação teórica, que muitos deles também são apontados por diversos autores que buscam compreender as funções da coordenação pedagógica e sua atuação junto à formação continuada de professores e reverberam na voz dos sujeitos desta pesquisa, tal como nos revela o próximo capítulo.

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA**

Considerando os últimos parágrafos do capítulo anterior constatamos que reverberam as reflexões dos teóricos na voz dos professores; as ações empreitadas pela Coordenação Pedagógica se manifestam, por exemplo, via:

- Fazer observação em sala de aula como estratégia formativa.
- Ler, juntamente com a direção, os planejamentos dos professores e fazer a devolutiva refletindo junto com cada professor se as propostas planejadas respondem adequadamente aos objetivos ou não. Isto é, se aquelas atividades levarão os alunos a avançarem no seu processo de aprendizagem.
- Elaborar pautas para as reuniões pedagógicas com professores contendo objetivos claros e bastante detalhados do que a coordenação pretende que os professores aprendam. Por exemplo, identificar o que os alunos aprendem com a leitura em voz alta feita pelos professores.
- Elaborar registros das reuniões realizadas capaz de ajudar na reflexão sobre seu papel como formadora de professores e os disponibilizar aos professores.
- Criar valor em torno da leitura, realizando-a em diferentes momentos e para todos (professores, funcionários e alunos), além de estabelecer o espaço da sala de leitura com boas condições de uso.

Os questionários, as entrevistas com os sujeitos pesquisados e os grupos focais nos confirmam assim estes itens e nos apontam outros que faz crescer a lista anterior na direção de sugestões e propostas para aqueles que trabalham na função em tela: a coordenação pedagógica.

### **5.1 Questionário com questões abertas**

Um dos instrumentos de coleta utilizados foram os questionários. Como mencionado no capítulo 1, eles eram compostos de duas partes; a primeira tinha como objetivo traçar um perfil do grupo de professoras como veremos adiante. A segunda era composta de 12 questões abertas que tinham como objetivo contribuir

para responder à nossa questão principal. Nele as professoras puderam descrever as ações da coordenação, principal função da coordenação pedagógica, os momentos de formação em serviço, as devolutivas do planejamento, contribuições da coordenação para o trabalho em sala de aula e para a aprendizagem do aluno, instrumentos de acompanhamento do trabalho, a organização dos planos, o clima organizacional, principais problemas encontrados e mudanças que poderiam ter sido feitas na gestão seguinte.

O grupo de professoras selecionadas era composto de 17 professoras convidadas, mas apenas 5 responderam o questionário efetivamente, tendo uma delas atuado em 2007 como estagiária e se efetivado no ano seguinte.

**Quadro 12 – Perfil das professoras**

Sujeitos		Sexo	Idade
Sujeito 1	P1 - F.A.	Feminino	44 anos
Sujeito 2	P2 - D.A.	Feminino	31 anos
Sujeito 3	P3 - E.M.	Feminino	32 anos
Sujeito 4	P4 - N.M.	Feminino	47 anos
Sujeito 5	P5 - R.I.	Feminino	43 anos

A média de idade do grupo é de 39 anos. Tivemos apenas a participação de professoras do sexo feminino já que a escola não tinha nenhum professor em sala regular neste período, revelando novamente a predominância do gênero feminino no magistério, o que suscita diversas questões de gênero na formação e identidade docente. Assunto para outros trabalhos, mas já um indicativo para a coordenação e seu planejamento.

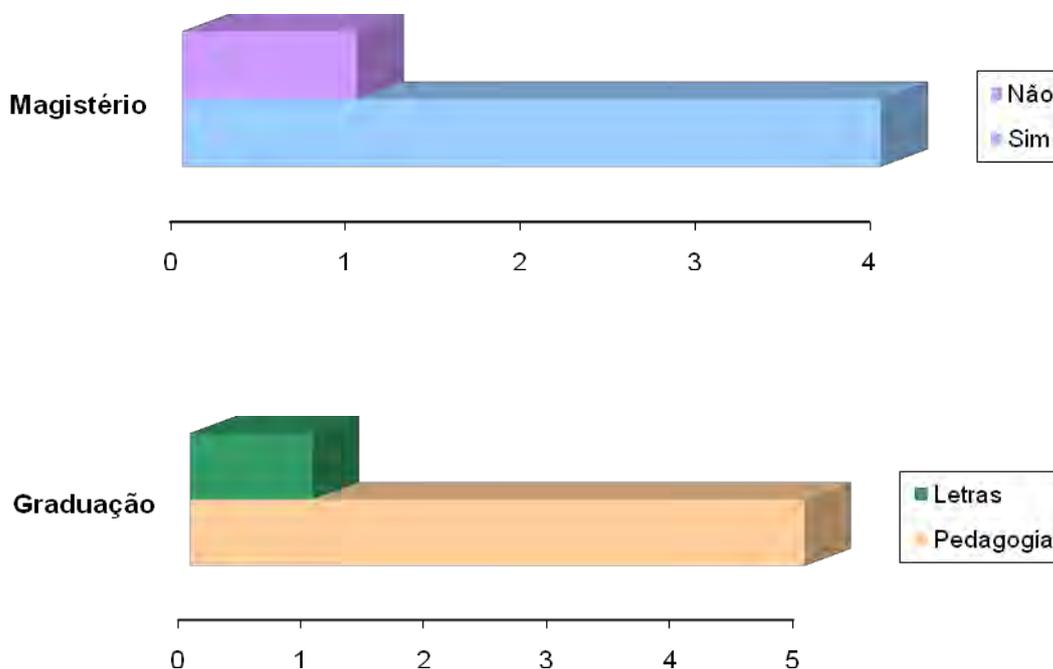
**Quadro 13 – Formação das professoras**

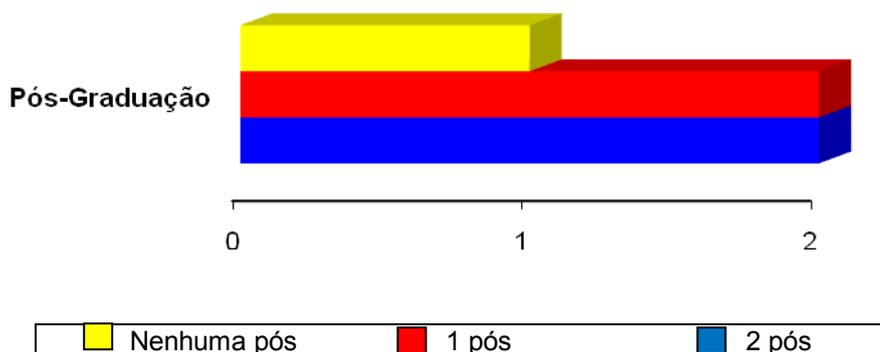
Sujeito	Fez magistério	Graduação	Pós-graduação
P1 - F.A.	Sim	1ª Pedagogia	-----
P2 - D.A.	Não	1ª Pedagogia	1ª Administração Escolar 2ª Supervisão Escolar
P3 - E.M.	Sim	1ª Pedagogia	1ª Psicopedagogia
P4 - N.M.	Sim	1ª Pedagogia	1ª Educação Infantil 2ª Violência Doméstica
P5 - R.I.	Sim	1ª Letras 2ª Pedagogia	1ª Gestão Educacional

Quanto à formação das professoras pesquisadas apenas uma delas não fez Magistério. Todas fizeram Pedagogia, ainda que como segunda graduação.

Somente uma não tem nenhuma pós-graduação na área da educação, as demais já fizeram um ou dois cursos de especialização *Latu Sensu*, como podemos ver nos gráficos a seguir. Desta feita temos o alerta para grupos heterogêneos quanto à formação e que, portanto, necessitam de ações equalizadoras. Não no sentido de buscar uma homogeneidade, já que o trabalho com grupos heterogêneos oferece uma riqueza de trocas e crescimento de todos e nem é desejável e possível que um grupo possa ser homogêneo, mesmo que todos tenham a mesma formação já que cada um traduz esse conhecimento de uma forma, com base em suas experiências anteriores, mas no intuito de equiparar as oportunidades de aprendizagem de todos do grupo.

**Gráfico 8 – Formação das professoras**





**Quadro 14 – Atuação Profissional**

Sujeito	Tempo de atuação no magistério	Turma que lecionou em 2007	Turma que leciona em 2010	Efetiva na unidade há...	Na rede há...
P1 - F.A.	22 anos	EF- 2º ciclo inicial	EF- 5º ano <sup>51</sup> EI – 5 anos	10 anos	10 anos
P2 - D.A.	6 anos	EF – 1º ciclo inicial <sup>52</sup>	EF – 1º ciclo inicial	1 ano	5 anos
P3 - E.M.	8 anos	EF – 2º ciclo inicial	EF – 1º ciclo intermediário	3 anos	12 anos <sup>53</sup>
P4 - N.M.	27 anos	EF- 1º ciclo inicial e final	EF – 2º ciclo final	22 anos	22 anos
P5 - R.I.	20 anos	EF- 1º ciclo inicial	EF- 5 anos	8 anos	8 anos

As professoras que responderam o questionário possuem em média 16 anos de atuação no Magistério indicando bastante experiência na função. Apenas 2 delas trabalha a menos de 10 anos como professora. É interessante perceber também que, apesar da alta rotatividade de professoras nesta escola, duas das cinco professoras que responderam ao questionário atuam nesta unidade desde que ingressaram na Prefeitura de Santo André.

Considerando a prática enquanto fonte de saberes e conhecimentos, foi possível à coordenação trabalhar essa característica apresentada pelas professoras com muita experiência profissional.

<sup>51</sup> Esta é a nomenclatura utilizada na rede estadual de ensino na qual a professora trabalha no período da manhã.

<sup>52</sup> Em 2007 a professora atuou como estagiária já que ainda não havia se formado. No ano seguinte, concluiu o curso e foi selecionada através de concurso público assumindo o cargo efetivo na rede.

<sup>53</sup> 3 anos como estagiária, 5 em cargo comissionado na Secretaria de Educação e 4 como professora efetiva.

No decorrer da pesquisa, algumas questões se mostraram mais eficientes para compor nossas categorias de análise. Assim, nosso interesse aqui estará nestas questões que são: a primeira, que fala da função da coordenação pedagógica, a segunda, sobre os horários de reuniões coletivas na escola, a terceira, que trata das devolutivas dos planejamentos, a quarta e a quinta, que tratam das ações da equipe gestora ligadas à aprendizagem dos alunos e a sétima sobre os instrumentos de acompanhamento do trabalho.<sup>54</sup>

Nos quadros a seguir abordamos cada uma delas, destacando os pontos relevantes para análise.

**Quadro 15 – Principal função da coordenação pedagógica<sup>55</sup>**

<b>Qual é, em sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica?</b>	
P1 - F.A.	Penso na coordenação, como uma linha que nos une e direciona para atingir os objetivos traçados. É como uma artesã que se depara com vários pedaços diferentes de tecido, que a um primeiro olhar não combinam entre si, mas que ao começar a costurá-los, transforma-os em uma linda colcha de retalhos na qual cada pedaço tem sua importância e beleza e que juntos fazem parte de um todo, interligados pela linha e pelas mãos da artesã. O coordenador para mim é isto, é aquele que une as partes, apara os pontos e tenta direcionar o trabalho para que todos possam atingir os objetivos.
P2 -D.A.	Organizar, acompanhar os projetos pedagógicos, formar professores socializar e compartilhar informações.
P3 - E.M.	Verificar o planejamento do professor, atividades realizadas pelos alunos, acompanhar alguns momentos da rotina, orientar, propor intervenções/estratégias, organizar formações conforme necessidade e com o grupo avaliar o projeto político pedagógico.
P4 - N.M.	Em minha opinião é dar suporte para os professores
P5 - R.I.	Entre as atribuições do CP penso que a principal é o acompanhamento de perto do trabalho docente. Com base nas observações que faz ele irá identificar eventuais pontos frágeis no processo de ensino, propor soluções, ouvir propostas dos docentes, oferecer formações... Ou seja, o CP pode ser uma peça fundamental para o sucesso do trabalho escolar.

Este quadro é muito importante para o trabalho, pois revela o olhar das professoras sobre o perfil dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica.

Para a maioria do grupo, o trabalho da coordenação está diretamente ligado ao trabalho do professor acompanhando-o, dando suporte, coordenando, assistindo e direcionando o trabalho, além de compartilhar informações. Para isto, outros pontos importantes são apontados como a formação dos professores, o

<sup>54</sup> As questões 11 e 12 foram retiradas desta análise a pedido da atual secretária de educação por tratarem de mudanças de uma gestão para outra, podendo gerar interpretações desnecessárias.

<sup>55</sup> Outras questões e respostas, complementares a estas se encontram em anexo.

acompanhamento do planejamento do professor e da rotina da escola, a orientação quanto às intervenções e estratégias adequadas e, por fim, o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico que é o que norteia todo o trabalho.

Ou seja, as professoras que responderam ao questionário acreditam na parceria entre coordenadora e professores e veem no trabalho da coordenação um apoio importante para o trabalho do professor com vistas à aprendizagem dos alunos. Esse é um pressuposto fundamental para que haja sucesso no trabalho da coordenação: a parceria. O fato das professoras acreditarem na importância deste apoio e das intervenções da coordenadora faz com que estejam abertas ao diálogo e às novas possibilidades apontadas por ela indicando assim maior possibilidade de sucesso neste trabalho.

Ficou evidente nas respostas, também, a importância da formação na escola organizada pela coordenação tendo como base as necessidades indicadas pelo grupo.

Vamos ver o que apontam mais especificamente ao responder sobre as formações que aconteceram em horário de serviço.

#### Quadro 16 – Formação continuada

<b>Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.)</b>	
P1 - F.A.	As formações aconteciam em RPS ou RPM com temas de interesse e/ou necessidade do grupo de acordo com levantamento previamente feito pela coordenação. Estas formações traziam respostas a algumas questões e nos incitavam a questionar algumas respostas, sempre de forma dinâmica, sem se tornar cansativo e enfadonho. Foram momentos muito construtivos e enriquecedores, onde também atuávamos como colaboradores e não somente ouvintes. A equipe gestora demonstrava bom preparo e organização nestes momentos, trazendo não só embasamento teórico, mas também, exemplos práticos e sugestões para serem aplicadas em sala de aula.
P2 -D.A.	Eram muito voltadas para formações pedagógicas, mas com poucos espaços para discussões coletivas.
P3 - E.M.	Havia um cronograma prévio dos assuntos a serem tratados e as formações sempre estavam atreladas aos interesses ou necessidades do grupo. Eram bem organizadas, havia material de apoio, proporcionando participação, reflexão e troca de experiências.
P4 - N.M.	As formações eram preparadas com dedicação e cuidado em atender a todos os profissionais da Unidade Escolar. Eram realizadas sempre com certa frequência, em algumas horas atividades semanais e nas reuniões pedagógicas mensais.
P6 - R.I.	Aconteceram formações de acordo com as necessidades do grupo de professores. Em algumas situações a CP notou o ponto que precisava ser trabalhado e, em outras, os professores foram incentivados a sugerir temas do interesse do seu ciclo para que as formações fossem organizadas.

Um dos pontos importantes apontados pelas professoras foi o fato das formações serem planejadas a partir dos interesses e necessidades do grupo, além das professoras serem incentivadas a indicar temas que atendessem as especificidades do seu ciclo e a buscar respostas e não apenas obtê-las da coordenação. Essa participação ficou evidente quando uma delas destaca a questão de serem colaboradoras e não apenas ouvintes.

Apesar de aparecer fortemente a questão da participação uma delas aponta a falta de espaços para discussões coletivas. Sendo esta uma fala isolada, voltamos à professora para entender melhor o que isso significou para ela (como numa entrevista recorrente onde você volta ao sujeito, revê conceitos e conversa sobre possíveis dúvidas) a mesma relatou que os momentos de formação eram tão estruturados e com uma pauta tão fechada que, às vezes, algumas discussões referentes à rotina da escola como a organização da merenda, um tumulto na entrada das crianças, ou ainda, falta de agilidade na circulação de informação ficavam em segundo plano dando a sensação que esta espera aumentava a ansiedade por parte dos professores.

Embora estas discussões sejam importantes para a construção do projeto coletivo da escola, é preciso cuidar para que elas não ocupem o tempo central das reuniões deixando as formações para segundo plano. O que acontece, muitas vezes, é que as discussões sobre assuntos da rotina e outros informes das Secretarias ocupam a maior parte do tempo das reuniões pedagógicas que deveriam ser utilizados para estudo.

Outro ponto que apareceu e que acreditamos que mereça destaque é a questão do cronograma de formação.

Quando a coordenação, junto com a equipe gestora, planejava previamente o que iria acontecer nesses encontros (tanto semanais quando mensais – quando estes existem) o grupo tendia a valorizá-los, pois percebia que havia um empenho na organização dos mesmos, além de se sentirem comprometidos com os temas que serão discutidos, criando assim um clima propenso à aprendizagem de todos.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos pesquisados foi quanto à organização dos encontros; de acordo com os questionários havia material de apoio, proporcionando participação, reflexão e troca de experiências. Ou seja, havia não só uma organização prévia como também uma preocupação com a organização das pautas dos encontros (ver Anexo 11). Estas, chamadas de pautas formativas, têm como objetivo garantir a organização do tempo e das estratégias metodológicas mais adequadas para a apropriação do conteúdo da formação.

Assim, é possível garantir momentos de leitura, de reflexão em grupos a partir de vídeos, trechos de textos, ou outro material de apoio e atividades de sistematização onde possam ser socializadas as discussões e conclusões do grupo.

Mas, a formação no horário de RPS não é a única estratégia formativa no trabalho da coordenação junto ao professor. A leitura e devolutiva dos planejamentos também se constituem como elementos fundamentais nesse processo pois é neste momento que há uma interlocução importante entre os dois e a coordenação pode apoiar o trabalho em sala de aula a partir de sugestões e reflexões acerca deste planejamento.

Esta também foi uma questão colocada nos questionários como veremos a seguir:

#### Quadro 17 – Devolutivas e planejamentos

<b>Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala?</b>	
P1 - F.A.	As devolutivas aconteciam após a entrega dos planejamentos e quando havia dúvidas durante o planejamento, elas eram, na medida do possível, sanadas e além disso, eram apresentadas sugestões, para enriquecer o trabalho, contribuindo positivamente na construção do planejamento e refletindo diretamente no trabalho em sala de aula.
P2 - D.A.	Sempre havia devolutiva dos respectivos planejamentos. Aos professores preparados, contribuía na reflexão do trabalho.
P3 - E.M.	Quinzenalmente os planejamentos (semanários) eram lidos e por meio de de bilhetes as devolutivas: de motivação, intervenção ou sugestão. Possibilitava a reorganização do planejamento, avaliação da minha prática e do desenvolvimento dos alunos.
P4 - N.M.	As devolutivas eram feitas constantemente, algumas vezes pessoalmente, outras por escrito. Contribuindo assim para o bom andamento do meu trabalho em sala de aula.
P6 - R.I.	No último ano, a CP que lia os meus planejamentos (semanais) deixava pequenos bilhetes destacando pontos a serem aprimorados ou revistos, mas não havia fundamentação teórica, parecia que suas observações baseavam-se em sua própria

	<p>experiência em sala de aula que embora eu não possa e nem deva desprezar jamais a experiência de um colega penso que há o modo e o momento certo para que estas sejam utilizadas como referencia ao se fazer interferência no trabalho de outro professor. A devolutiva do final do ano era feita em forma de relatório e toda a equipe assinava, mas no primeiro ano desta gestão eu me lembro de que houve uma conversa individual com os professores e a equipe fez, além do relatório assinado por nós, uma conversa para expor determinados pontos e eu achei bem legal este modo. Acho que foi com todos.</p>
--	--

Conforme apontado pela maioria das professoras, as devolutivas dos planejamentos eram constantes.

Acreditamos ser este um fator fundamental para que as professoras se sintam motivadas a organizar seus planejamentos já que a equipe demonstra o valor desses materiais quando garante a leitura e a devolutiva periódica dos mesmos. Assim, as professoras sabem que ele será, de fato, instrumento de trabalho e não apenas um documento para ser arquivado.

Deste modo, o planejamento se torna instrumento de interlocução entre professora e coordenadora (equipe gestora) na medida em que o mesmo é lido e, depois disso, discutido com as professoras seja pessoalmente, seja por meio de de bilhetes conforme apontado por elas.

Quanto à fundamentação teórica, reclamada por uma das professoras, ela deve auxiliar sempre que possível nesta devolutiva, no entanto, parte do material analisado no planejamento servirá, também, como indicador para as formações, podendo as questões mais recorrentes tornarem-se objeto de reflexão nas RPS garantindo assim um maior aprofundamento e embasamento teórico sobre o tema.

Outra questão é a possibilidade das devolutivas provocarem uma reflexão e reformulação do planejamento conforme indica uma das professoras. Isto mostra que este é um processo de construção no trabalho do professor evidenciando assim seu caráter formativo, além da abertura para as críticas e sugestões vindas por parte da coordenação reforçando a possibilidade e necessidade de parceria entre elas.

Sobre a devolutiva final citada por uma das professoras, a mesma não se refere ao planejamento especificamente, mas a avaliação anual do trabalho de cada professora, por isso, não iremos discuti-la aqui.

**Quadro 18 – Ações ligadas ao trabalho com alunos**

<b>Quais ações estiveram diretamente ligadas ao trabalho com os alunos? Você julga que estas ações foram importantes? Por quê?</b>	
P1 - F.A.	O auxílio no planejamento, as sugestões, as formações, a contribuição com material de apoio sobre os temas trabalhados, pois quando procurávamos ajuda, além de orientações e/ou sugestões para melhor direcionar o trabalho, nos era providenciado quando precisávamos, material de pesquisa e apoio, o que nos auxiliava bastante. Sim. Porque percebi que meu trabalho fluía melhor e sentia-me mais segura em sala de aula e sabia que qualquer problema ou dúvida eu poderia contar com o apoio da coordenadora, que sempre manteve as portas abertas e conhecia não só o trabalho de cada professor como também os alunos com dificuldade.
P2 - D.A.	Aquelas que direcionavam o trabalho do dia a dia com os alunos, como por exemplo, organização curricular das etapas. Sim, porque de tudo que pode fazer em uma escola e das atribuições do professor, o trabalho com a criança, ou seja, a interação é o que resulta na aprendizagem.
P3 - E.M.	Do meu ponto de vista todas, pois nas formações sempre havia exemplos reais para análise; nos semanários de acordo com o registro reflexivo do professor, tinha sugestão de como intervir na aprendizagem; os agrupamentos de acordo com a necessidade do aluno; a organização da rotina proporcionava o uso de diferentes espaços; análise dos dados apresentados nas tabelas e, principalmente nos conselhos de ciclo, discutíamos estratégias de intervenção.
P4 - N.M.	Em minha opinião todas as ações realizadas estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do meu trabalho com os alunos. As ações foram importantes, pois pude observar e constatar a evolução no desenvolvimento dos alunos.
P6 - R.I.	Do meu ponto de vista foram as formações. Eu penso que sim pois eram muito bem preparadas. Notava-se envolvimento de toda a equipe gestora e havia um acompanhamento para verificar como o professor estava procedendo após a formação, se havia resultado na prática.

De acordo com as professoras que participaram como sujeitos dessa pesquisa, várias ações já citadas anteriormente e outras que apareceram apenas nesta questão são apontadas como importantes para o seu trabalho com os alunos: auxílio no planejamento, as sugestões, as formações, a contribuição com material de pesquisa e apoio sobre os temas trabalhados, a organização curricular das etapas de trabalho, a observação e acompanhamento do trabalho das professoras após as formações, a leitura dos semanários de acordo com o registro reflexivo do professor com sugestões de como intervir na aprendizagem, os agrupamentos de acordo com a necessidade do aluno, a organização da rotina que proporcionava o uso de diferentes espaços, a análise dos dados apresentados nas tabelas e, principalmente nos conselhos de ciclo, a discussão de estratégias de intervenção.

De fato, todas estas ações se integram e o objetivo final de cada uma delas é, exatamente, a mudança da prática em sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

Porém, elas não podem ser vistas como ações isoladas. Cuidar apenas da leitura do planejamento não garante sua efetivação em sala de aula, assim como observar o professor em sala, não garante a reflexão e a formação dele com interesse na melhora de sua prática.

São estas e outras ações, que se apresentarão ainda no debate das coordenadoras, que juntas podem efetivamente fazer a diferença na ação pedagógica do professor junto aos seus alunos. É um conjunto de ações que visa a reflexão de sua própria prática à luz das teorias e do apoio da coordenação que favorece a qualificação da ação docente.

Quando questionadas sobre a importância destas ações, novamente as professoras evidenciam a importância da coordenadora como parceira mais experiente: o trabalho fluía melhor e sentiam-se mais seguras em sala de aula e sabia que qualquer problema ou dúvida poderiam contar com o apoio da coordenadora, sendo possível observar e constatar o avanço e o desenvolvimento dos alunos a partir das intervenções propostas.

Este ciclo promovido pela coordenadora, com o apoio da equipe gestora e professores, de fato nos parece ser um indicativo de bons resultados no desenvolvimento dos alunos: quando toda a equipe tem como interesse o trabalho em sala de aula a partir da leitura e devolutiva dos planejamentos, das observações em sala, das formações em serviço, das reflexões acerca dos instrumentos de acompanhamento dos alunos, entre outras ações importantes, a probabilidade de melhores resultados no processo final torna-se evidente e, nesta escola, de fato mostrou-se eficaz, apresentando-se como uma possibilidade de reflexão para outras equipes.

**Quadro 19 – Acompanhamento do trabalho**

<b>Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma?</b>	
P1 - F.A.	Os registros fluíam melhor, as dificuldades eram detectadas mais facilmente, podendo assim ter melhor visão das estratégias que seriam usadas para saná-las. A elaboração da rotina por meio de do semanário construído em conjunto com professores e equipe gestora, tornou-se realmente um hábito e até “exportado” para outras unidades ou redes escolares, pois com a orientação que recebíamos se tornava mais fácil a organização do trabalho didático.
P2 - D.A.	Havia sempre planilhas e gráficos a disposição de qualquer pessoa da escola
P3 - E.M.	Por meio de dos registros que os professores realizavam, das sondagens e das tabelas que mapeavam o andamento do grupo relacionado aos objetivos previstos para matemática e português.
P4 - N.M.	Era sempre acompanhado, nas horas atividades semanais. Com isso estávamos sempre em contato para tirar as dúvidas quando aparecia. Os resultados apareciam principalmente nas sondagens que eram feitas mensalmente, para nortear melhor o meu trabalho.
P5 - R.I.	Os resultados a própria equipe já começou a ver pois enquanto estavam aqui viram as notas dos alunos se elevarem (Prova Brasil)

Ficou claro nas respostas das professoras a importância do registro para o acompanhamento do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos. Inicialmente, algumas professoras ficaram um pouco preocupadas com este compromisso e planejamento das aulas semanalmente como fica evidente na fala da professora P1 - F.A. Fazer o planejamento prévio das aulas e ainda apresentar à coordenação para ser lido deixou as professoras inicialmente um pouco receosas, já que não era uma prática comum. Porém, acreditamos ser esta uma tarefa muito importante da equipe de coordenação. Ler o planejamento bimestral apenas, não dá elementos para fazer uma intervenção mais pontual no trabalho em sala de aula pois ele é muito genérico. Por outro lado, não adianta fazer uma leitura posterior como no registro diário das aulas, pois ele é apenas uma constatação do que já aconteceu.

Assim, de fato, o ideal é que as professoras planejem previamente e a coordenação também faça essa leitura antes das aulas acontecerem, deste modo, ela poderá contribuir efetivamente sugerindo materiais, recursos, alterações na metodologia, adequação no uso do tempo, entre outras coisas que possam enriquecer o trabalho e atuar com as professoras como um parceiro mais experiente.

Foram destacadas, também, as planilhas e gráficos que apontavam os resultados dos alunos nas avaliações gerais da escola realizada ao final do bimestre. Isso possibilitou o acompanhamento destes resultados por todos os professores, independente do seu período ou ciclo, podendo fazer comparações e

trocando informações entre seus pares. Essas planilhas eram organizadas a partir das avaliações bimestrais também planejadas conjuntamente com os professores e aplicada a todos os alunos do ciclo.

Junto com essas avaliações eram feitas sondagens<sup>56</sup> sobre o nível conceitual linguístico dos alunos de acordo com suas hipóteses de escrita. Com isto o acompanhamento do avanço dos alunos com relação ao processo de alfabetização era feito de forma permanente e não apenas no final do ano, quando já não há nada a fazer com relação ao ano letivo que se finda.

Outra atividade de acompanhamento destacada foram as reuniões pedagógicas semanais. Nestes momentos, a equipe de coordenação fazia o acompanhamento do planejamento dos professores. Essas reuniões eram divididas, em geral, em dois momentos – 1h para formação com todos os professores e 1h para planejamento dos grupos. Assim, esta hora de planejamento contava com a presença da coordenação que orientava os grupos, tirava dúvidas e dava sugestões. Em cada semana alguns grupos eram acompanhados, pois nem sempre era possível passar por todos os grupos durante estes momentos. Estes horários de planejamento também são momentos formativos importantes no processo de formação continuada em serviço, já que possibilitam importantes reflexões sobre a prática pedagógica mediadas pela coordenação.

Outro ponto que apareceu foram as notas da Prova Brasil<sup>57</sup> pois eles também são importantes instrumentos de acompanhamento, já que as notas são comparáveis de um ano para o outro e de uma escola com as outras, dando um parâmetro do crescimento dos alunos em relação à média.

## **5.2 Entrevistas semiestruturadas**

Participaram das entrevistas pessoas ligadas direta ou indiretamente à E.M.E.I.E.F. C.M.J., conforme já apresentado no capítulo sobre metodologia.

---

<sup>56</sup> São chamados de sondagens os ditados realizados com o objetivo de identificar as hipóteses de escrita em que os alunos se encontram: alfabéticos, silábico-alfabéticos, silábicos e pré-silábicos.

<sup>57</sup> As Provas são aplicadas de 2 em 2 anos para alunos de 4ª e 8ª série e possuem uma escala para Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os acertos na prova.

Tivemos um roteiro prévio, com algumas intervenções que foram surgindo na hora.

Para a diretora (D8 – C.Z.) foram apresentadas questões sobre: o que a levou a ser diretora, seus primeiros planos ao chegar à escola, principal função da coordenação pedagógica em uma escola, interesse do trabalho da coordenação pedagógica durante a sua gestão nesta escola, como foi a parceria com as coordenadoras pedagógicas, como eram articuladas as ações pedagógicas e administrativas, papel da diretora na gestão pedagógica da escola, quais foram, em sua opinião, as ações de maior sucesso na gestão pedagógica da escola e a que ela atribui o prêmio recebido pela escola em 2007.

Para a coordenadora (AP7 – G.G) as questões envolviam também os motivos que a levaram a ir para a coordenação, principais atribuições da função, parceria da equipe gestora, ações de maior sucesso no trabalho desenvolvido, articulação entre o pedagógico e o administrativo e o papel da diretora no âmbito pedagógico.

Já para a selecionadora (S9 – A.I.) que esteve fora do contexto da escola e acompanhou as ações por meio do projeto apresentado à Fundação Victor Civita e, depois do resultado, por meio de uma visita, foram feitas questões sobre: os critérios de escolha da escola vencedora, principais aspectos que foram identificados no trabalho da coordenação pedagógica que fizeram com que este projeto fosse premiado e como foi possível identificá-los, relevância da parceria com a equipe gestora, seu olhar ao conhecer a escola pessoalmente, as ações em comum desenvolvidas pelas três primeiras coordenadoras premiadas que merecem destaque, entre outros comentários complementares.

Assim, apresentamos suas contribuições que ajudarão a organizar e desenvolver mais adiante as categorias de análise aqui definidas.

Um dos aspectos apontados aqui como fundamental na atuação da coordenação pedagógica é a viabilização do trabalho do professor em sala de aula.

Para elas, isso se dá de diferentes formas: na ajuda pedagógica ao professor, trazendo inovações e o que ele precisa em termos pedagógicos e em termos de prática pra que ele possa melhorar e, conseqüentemente, atender melhor o aluno.

Para a educadora A.I., selecionadora do prêmio, um ponto muito importante é que esse trabalho de formação desenvolva nos professores as competências necessárias pra que eles se tornem bons professores olhando para sua própria prática.

Outro aspecto abordado pela selecionadora como importante e que também apareceu no trabalho de todas as coordenadoras que foram premiadas é o fato da coordenação pedagógica estar voltada para a sala de aula, ajudando diretamente no planejamento do professor.

Este aspecto já apareceu anteriormente e aqui se evidencia mostrando como este é, de fato, um ponto fundamental para a atuação de sucesso da coordenação com impacto direto em sala de aula.

Para isso, também são apontados alguns pressupostos para se garantir esse acompanhamento:

(...) ele tem que ter muita ciência do currículo dessa escola, do planejamento dos professores, tem que articular esses planejamentos com o currículo, também ter uma visão geral do que a escola em si quer que esses alunos tenham como meta final, fazer com que os planejamentos das professoras esteja em conexão com esse currículo e fazer com que na sala de aula ou então acompanhar pra ver se realmente esse planejamento está acontecendo (D7 – C.Z.).

Outro ponto recorrente é a necessidade das devolutivas constantes, que também apareceram na fala das professoras, de modo que ela saiba que sua produção tem um interlocutor e que não serve apenas para cumprir tarefas burocráticas, como nos aponta mais uma vez a diretora que fez parte deste grupo:

(...) outra coisa importantíssima é a devolutiva para todo material produzido pelos professores, a sensação de que você está produzindo um planejamento, um plano pra ele ficar engavetado é horrível; eu acho que ler e mostrar para o professor que aquilo que ele está fazendo está sendo lido,

está sendo organizado de tal forma pra atender melhor a sala de aula dele (...). (D7 – C.Z.).

Para a diretora entrevistada, é essencial que a coordenação acompanhe o aprendizado do aluno.

Para isso, torna-se essencial a criação de instrumentos de acompanhamento que podem ser os relatórios dos alunos produzidos pelas professoras, os instrumentos de avaliação padronizada utilizados por toda a escola, as planilhas de sistematização desses conhecimentos, as fichas de acompanhamento dos alunos ao longo do bimestre e os registros das discussões e encaminhamentos dos conselhos de ciclo, entre outros que possam compor este quadro de modo a garantir que mesmo não estando em sala de aula, a coordenação terá condições de saber como estão os alunos e o que precisam para avançar em seus conhecimentos.

Com relação à parceria, mais uma vez se fazem recorrentes as afirmações da selecionadora que aponta como um dos fatores primordiais para a valorização do trabalho da escola aqui apresentada, a parceria entre a equipe gestora.

Para ela, uma diretora que não colabore ou que, de alguma forma, crie empecilhos para a atuação da coordenação, pode desmontar toda uma organização pedagógica criando barreiras para que as ações aconteçam.

De outro modo, quando a diretora apoia e valoriza o trabalho da coordenação, este ganha ainda mais força e reconhecimento do grupo e as ações são vistas de forma integrada.

Só assim, é possível criar uma cultura profissional na escola mudando também o olhar dos professores e o valor que se dá para as relações construídas nesse espaço.

Segundo relatos da diretora da escola pesquisada, sempre teve parceria em relação às funções.

Para a coordenadora entrevistada, a parceria da equipe foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Isto se evidencia, num primeiro momento, ao falar da divisão de tarefas com a outra coordenadora da escola, a qual inicialmente substituiu sua licença maternidade e que depois pode dividir com ela o trabalho na escola:

(...) acho que a gente construiu uma equipe bastante interessante no sentido de troca e de prática, tendo ao mesmo tempo uma visão geral e estar acompanhando mais diretamente algumas pessoas, alguns trabalhos (C8 – G.G.).

Num segundo momento, novamente ao falar da parceria ela demonstra o quanto uma equipe coesa faz a diferença no desenvolvimento das ações, principalmente quando a diretora valoriza o trabalho pedagógico e, mais do que isso, envolve-se diretamente com ele:

(...) a nossa parceria foi bastante interessante porque a diretora se envolvia no pedagógico no sentido de acompanhar grupos pedagogicamente, assim como a gente como assistente pedagógica e como coordenadora pedagógica e, ao mesmo tempo, ela conseguia levar isso para a parte administrativa, a gente trabalhava junto, isto é, não dá pra gente separar uma coisa da outra porque o administrativo tem que levar à melhoria pedagógica. Então, se eu não conheço o que está acontecendo em sala de aula, não tem como fazer a diretora contribuir de verdade para isso (C8 – G.G.).

### **5.3 Grupo Focal**

O grupo focal foi realizado com 6 assistentes pedagógicas que atuaram no período de 2006 a 2008 tendo feito parte do grupo de formadoras do Ação Escrita – grupo de professoras alfabetizadoras já mencionado anteriormente.

Foram realizados dois encontros onde foram discutidos os mesmos pontos já que, por motivos pessoais, os participantes se alternaram nos encontros. Assim, foi possível também perceber o que ficou evidenciado nos dois encontros e que foi mais relevante para os grupos.

Os pontos discutidos foram referentes ao que as levou a se tornarem coordenadoras, função da coordenação pedagógica na escola, participação como formadora do Ação Escrita, experiência de atuação entre a coordenação na escola

e o papel de formadoras fora da escola, acompanhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos principais aprendizados neste projeto de formação que puderem levar para escola e as diferenças percebidas nos momentos de formação coletivos na unidade,.

Para traçar o perfil do grupo cada uma delas respondeu um questionário com questões sobre seus dados pessoais, sua formação, sua experiência profissional e sua trajetória na prefeitura de Santo André.

**Quadro 20 – Perfil das coordenadoras**

	<b>Sujeito</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
S 10	AP10 – P.G.	Feminino	32 anos
S 11	AP11 – E. D.	Feminino	45 anos
S 12	AP12 – J.S.	Feminino	40 anos
S 13	AP13 – C.M.	Feminino	33 anos
S 14	AP14 – D.M.	Feminino	33 anos
S 15	AP15 – M.P.	Feminino	42 anos

A média de idade do grupo é de 37,7 anos, indicando um grupo relativamente jovem. Neste período não havia homens atuando na coordenação do Ensino Fundamental, por isso tivemos apenas a participação de mulheres na composição deste grupo.

**Quadro 21 – Formação das Coordenadoras**

<b>Sujeito</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
AP10 – P.G.	Pedagogia	Educação de Deficientes na Áudio Comunicação.
AP11 – E. D.	Pedagogia	-----
AP12 – J.S.	Ed. Artística	Psicopedagogia e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série
AP13 – C.M.	Psicologia	Educação Especial e Psicopedagogia
AP14 – D.M.	Pedagogia	Psicopedagogia
AP15 – M.P.	Pedagogia	Coordenação Pedagógica e Didática nos Diferentes Níveis de Ensino

Como podemos ver no quadro, a maioria das coordenadoras tem pós-graduação. Um dos fatores que colabora para esta formação é o Estatuto do Magistério que prevê um acréscimo de 10% no salário como incentivo a cada pós-graduação lato sensu concluída, aceitando para fins de progressão funcional no máximo duas.

Além disso, há uma pontuação que ajuda na classificação para atribuição de classe e período, já que em Santo André não há garantia de período sendo atribuído novamente a cada ano de acordo com a pontuação.

**Quadro 22 – Atuação Profissional**

Sujeito	Tempo no magistério	Ed. Inf.	Ens. Fund.	Tempo na rede de S. André	Tempo como coordenadora	Função atual na rede
AP10 – P.G.	16 anos	3	7	10 anos	3 anos	Coord. do Projeto de Ed. Inclusiva
AP11 – E.D.	23 anos	18	5	23 anos	4 anos	Professora
AP12 – J.S.	20 anos	15	5	17 anos	7 anos	Professora
AP13 – C.M.	15 anos	4	6	10 anos	5 anos	Professora
AP14 – D.M.	15 anos	2	13	10 anos	4 anos	Exonerou-se
AP15 – M.P.	15 anos	3	10	8 anos	3 anos	Professora

Foi possível constatar que, apesar do grupo ser relativamente jovem, já tem uma boa experiência no magistério, inclusive tendo trabalhado com o segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isto é muito importante, pois como já foi dito anteriormente, o coordenador que já vivenciou a experiência da sala de aula tem muito mais elementos para orientar o trabalho do professor estando no papel de coordenador pedagógico.

Quanto ao tempo na função, podemos ver que este é relativamente pequeno, apesar da experiência acumulada e relatada nos encontros do grupo focal. Isto se deve, principalmente à política de funções gratificadas na prefeitura de Santo André que tem a função de Assistente Pedagógica como cargo de confiança, o que faz com que as mudanças na Secretaria de Educação ocasionem também mudanças nas funções da escola (direção, coordenação, vice).

Isto fica evidente quando perguntamos a função que ocupam atualmente e, nenhuma delas se manteve na função. Ou seja, com a mudança ocorrida após as eleições de 2008, muitas AP perderam suas funções e voltaram a exercer o cargo de origem: professora. Apenas uma delas continua atuando na Secretaria de Educação numa outra função.

Isso faz com que o investimento realizado na formação dessa equipe de coordenação seja pouco aproveitado no desempenho da função, já que o tempo de atuação acaba sendo curto; é claro que a formação realizada também reflete numa melhora para aquelas que voltaram para a sala de aula como foi dito em nosso encontro por uma delas:

(...) eu acho que a formação, sem dúvida, ela foi uma das principais formas de me fazer realmente mudar, de crescer como profissional, de enxergar coisas que eu não sabia, que eu não via (...) Então eu acho que isso também mudou e hoje, como professor em sala de aula é uma referência para mim (AP12 – J.S.).

Uma delas, ainda, exonerou-se, pois ao voltar para sala de aula começou a desenvolver outros trabalhos de formação fora da rede, tendo dificuldade em compatibilizar os horários.

Com relação à escola em que atuaram na coordenação pedagógica há uma grande variação quanto à localização e estrutura. Há escolas centrais e outras periféricas, escolas com cerca de 500 alunos e outras com 1200. Apesar disso, é possível perceber nos encontros do grupo focal que isto teve pouca influência nos resultados das ações desenvolvidas na escola; ao que nos parece, outros pontos tiveram maior influência sobre o desenvolvimento destas ações, como aponta J, coordenadora da menor escola do grupo:

(...) na escola que eu trabalhava existia algumas resistências, não só por questão político partidária mas porque as pessoas já estavam assim, num período de se aposentar, algumas né, não estou falando de todo mundo, mas assim, estavam mais no período de despedida, não queriam muito se envolver (...) (AP12 – J.S.).

Nestes encontros foram discutidos também os pontos que as levaram a ingressar na função: afinidade com a proposta pedagógica da Secretaria de Educação; desejo de ter uma experiência fora da sala de aula, na gestão; desejo de participar das formações e de ser formadora; estar junto dos professores; para contribuir com a educação na cidade; vontade de encarar novos desafios e pela possibilidade de crescimento profissional.

As respostas mostraram um grupo cheio de vontade de desenvolver o trabalho de forma a fazer diferença em seus espaços de atuação. O desejo de ser formadora foi manifestado por várias delas como um dos fatores principais para a decisão de estar nesta função.

As discussões promovidas nos dois encontros suscitaram pontos importantes para análise. Eles revelam aspectos importantes da atuação da coordenação pedagógica na rede municipal de Santo André os quais veremos a seguir.

Segundo as discussões realizadas no grupo, para iniciar um trabalho na escola, foi apontado como primeiro passo apropriar-se do PPP e fazer um diagnóstico inicial tanto para conhecer os alunos, a comunidade escolar, quanto para as demandas de formação dos professores.

O PPP é o ponto central do trabalho da escola. De acordo com Seborra (2001, p. 216 apud ROSSI, 2005) é ele que definirá a identidade e as características específicas de uma escola, incluindo-se aí o currículo, as estratégias metodológicas, as inovações educativas, os modelos de gestão, a distribuição dos tempos e espaços e os critérios de avaliação. É ele que orienta todas as ações pedagógicas; sendo assim, é imprescindível que a coordenação se aproprie deste material e, caso ele não exista (já que infelizmente algumas escolas ainda não se conscientizaram da importância e significado deste documento) é também sua função organizar momentos de discussão e construção do mesmo, que deverá contar com diferentes representantes da comunidade escolar: professores, pais, alunos, funcionários e equipe gestora.

Após esse processo inicial, a coordenação terá uma visão geral da escola e das necessidades de atuação para que possa atender essa demanda. Deste modo, será possível (e necessário) planejar e organizar, de forma flexível, uma rotina de trabalho prevendo as ações prioritárias no seu dia a dia de modo que estas sejam atendidas. As discussões das coordenadoras apontaram, também, algumas estratégias importantes para a formação que estão ligadas a uma concepção de

formação que se pretende problematizadora, a qual tem como interesse a tríade ação-reflexão-ação.

Assim, por exemplo, a tematização da prática foi uma estratégia bastante lembrada por elas; ela está diretamente ligada à reflexão da ação pedagógica dos professores.

Segundo as coordenadoras, essa e outras estratégias formativas importantes foram aprendidas enquanto atuaram como formadoras de alfabetização como podemos ver na fala da coordenadora aqui chamada AP10 – P.G.:

Eu vou voltar a falar que eu acho que são os conteúdos de formação, que antes de eu ter essa formação eu não conhecia esses conteúdos de formação, que pra uma boa formadora ela precisa saber esses conteúdos. De como se realiza essa formação dentro da escola, que é a de conhecer como os professores aprendem, que é planejar uma tematização de prática, que é de colocar os professores em pares pra conversar, pra discussão ser rica para que possa se ter o aprendizado. Eu acho que são esses conteúdos formativos, a tematização, o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores, o saber fazer essa pauta formativa para as reuniões e este conhecimento da sala de aula, né? Porque a gente sabe que pra que a gente possa ter um avanço no aluno, a gente precisa conhecer o que eles sabem, precisa conhecer como eles aprendem, né, e a gente precisa conhecer, pensar em boas situações de aprendizagem pra que realmente eles consigam aprender, porque se a gente fizer pela metade isso, a gente não vai ter tanto êxito na aprendizagem dos alunos e dos professores. Então eu acho que são esses conteúdos formativos que pra mim fizeram a diferença enquanto coordenadora pedagógica.

Para as coordenadoras que participam como sujeitos desta pesquisa, ser formadora, tanto dentro quanto fora da escola, foi parte fundamental do seu trabalho na coordenação das escolas, como podemos confirmar no depoimento de uma delas:

(...) minha atuação enquanto profissional da educação, eu posso dizer que foi antes de eu ser formadora e o que veio depois de eu ser formadora (AP10 – P.G.).

Elas destacaram muito o valor que a Secretaria da Educação deu naquele momento para o processo de formação das próprias assistentes pedagógicas, valorizando a necessidade de se qualificarem para poder atuar na escola de forma mais eficiente e atingindo com maior facilidade o grupo de professores.

Foi destacada também a importância da coordenação atuando como “parceiro mais experiente”, o que não significa que a coordenação deva ser soberana e saber de tudo e resolver todos os problemas do professor, mas sim, que ela precisa estar atenta aos conhecimentos que se precisa desenvolver nas escolas para buscar entendê-los e, ao mesmo tempo, trazer isto para os professores.

Então, esse processo de formação e autoformação se evidenciou como muito importante para estas coordenadoras, em sua atuação e até mesmo para o ingresso na função conforme é possível perceber em suas falas.

Os itens aqui apontados vão ao encontro de alguns depoimentos apresentados no Guia de Orientações Metodológicas Gerais – material elaborado pelo MEC em 2000 para orientar os formadores do Programa de Alfabetização (PROFA) – como, por exemplo, este que destacamos a respeito destes espaços de formação para a equipe de coordenação de uma rede de ensino, da professora Rosa (2000, p.40):

Uma das ações que percebo como fundamental para este processo de construção do papel de formador é estabelecer um trabalho de formação continuada também para os coordenadores, com encontros semanais, onde além de seu papel, todas as ações que decorrem dele são tematizadas e discutidas coletivamente.

Aqui surgiram importantes contribuições para a atuação da coordenação na formação continuada de professores nas escolas e, como vemos, a formação da coordenação é fundamental para que se constituam formadores, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento dos professores.

As coordenadoras que participam do grupo focal reiteraram a importância das formações que foram oferecidas à elas. Segundo elas foram importantes espaços de aprendizagem e crescimento com relação à tarefa de coordenar. Elas acreditam, inclusive, que o tempo em que estiveram neste papel de formadoras e receberam formação específica para isto foi muito importante para elas, mesmo tendo ocupado grande parte do seu tempo de trabalho na escola.

A observação em sala de aula, já discutida anteriormente, também foi apontada por elas como uma ação formativa muito importante e imprescindível na ação da coordenação pedagógica, pois é ela que irá garantir uma interlocução entre os atores deste processo de forma mais direta: coordenação, professores e alunos. Segundo uma das coordenadoras que participaram do grupo focal:

(...) não dá pro coordenador pedagógico, não conhecer um pouco de como os alunos aprendem, ficar muito distantes disso e também não dá pra ficar distante de como o professor atua em sala de aula, senão ele vai achando que tudo que ele está ensinando os professores estão conseguindo aprender e estão conseguindo passar pro aluno, então o coordenador tem que estar em sala de aula (...) (AP11 – E.D.)

Nos últimos anos na rede de Santo André, a necessidade de organização de metas de aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação dos alunos tornou-se muito evidente após as formações constantes oferecidas às assistentes pedagógicas. Não havia mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, o que dificultava também a análise dos resultados já que estes não eram sistematizados. Assim, apareceu fortemente na fala das coordenadoras a importância na criação de um instrumento padronizado para as escolas, de modo que se pudesse acompanhar o avanço dos alunos, bem como suas dificuldades, podendo assim apoiar tanto os alunos quanto os professores a partir de um interesse mais definido.

Uma dificuldade inerente na função da coordenação pedagógica é o fato de não estar diretamente na atuação com os alunos, como nos aponta uma de nossas participantes:

É uma função difícil no sentido de que a gente é responsável pelo aprendizado dos alunos, mas a gente não está lá diretamente exercendo esta função; então você depende de outro que vai ser, no caso, o professor pra colocar as suas ideias pra levar pra prática, então eu acho que isso exige bastante da pessoa que assume, se colocar nesse papel de que eu estou aqui como parceira mais experiente, mas não sou eu que vou fazer (AP13 – C.M.).

Assim, torna-se ainda mais evidente a necessidade da criação desses mecanismos de acompanhamento para que a coordenação possa estar cada vez mais próxima da sala de aula, mesmo sem precisar estar dentro dela.

Assim como nas entrevistas apresentadas, aqui também apareceu novamente a questão da parceria como fator fundamental para a atuação da coordenação pedagógica.

De acordo com as coordenadoras, o apoio e a parceria com a equipe gestora são muito importantes para o desenvolvimento de um trabalho efetivo na escola, embora não tenham relatado que as diretoras estiveram diretamente ligadas ao trabalho pedagógico realizado.

#### **5.4 Resultados da pesquisa**

A partir da ação da coordenação nesta escola e das reflexões e análises aqui apresentadas, podemos confirmar e ampliar as indicações sobre a ação da coordenação pedagógica indicadas no início deste capítulo com base nos questionários, nas entrevistas com os sujeitos pesquisados e nos grupos focais de acordo com as categorias de análise utilizadas na pesquisa e com base na análise documental e nos estudos teóricos realizados.

Retomamos aqui as principais categorias eleitas para este trabalho e já citadas anteriormente. Elas são fruto não só das observações da pesquisadora, enquanto coordenadora, como também da coleta de dados e dos sujeitos pesquisados. Assim esses sujeitos corroboram com o seu olhar e voz as percepções da pesquisadora e coordenadora também aqui em interesse.

##### **5.4.1 Organização da rotina de trabalho da coordenação pedagógica**

Trabalhar com uma rotina planejada e sistematizada é imprescindível para que a coordenação não corra o risco de ficar somente “apagando incêndio” como muitos costumam dizer, ao invés de focar no que é, de fato, imprescindível até mesmo para se evitar os incêndios via um trabalho preventivo.

No período em que as assistentes pedagógicas que participaram do grupo focal tiveram que se dividir entre o trabalho de coordenação na escola e o de formação fora dela, ficou evidente ser impossível conciliar tudo sem uma boa

organização e um interesse definido. Sem um interesse, você pode querer dar conta de tudo e deixar coisas importante de lado.

É claro que não estamos falando que é possível organizar uma rotina fechada sem que imprevistos aconteçam. Por isso, ela é flexível, posto que em uma escola, diversas necessidades surgem ao longo do dia; são muitas pessoas no mesmo espaço que trazem demandas urgentes (sob o seu ponto de vista) e que julgam precisar da atuação da coordenação: alunos indisciplinados, pais reclamando de professores, solicitações da Secretaria de Educação, alunos sem material escolar, entre tantas outras coisas. Vale lembrar, como aponta Placco, Almeida e Souza (2011<sup>58</sup>) que é preciso que haja corresponsabilidades para que não se acumulem atribuições indevidas à figura da coordenação. No entanto, é importante e necessário prever algumas “urgências” na rotina escolar incorporando-as nas rotinas escolares, pois algumas delas já são tão frequentes que é possível prevê-las e pensar nas ações que serão necessárias, caso ocorram, diminuindo, assim, o seu impacto na organização da escola.

É importante manter o interesse naquilo que é imprescindível sob pena de atender a “tudo” e não dar conta do principal, ou seja, das ações apontadas pelo grupo como principais funções da coordenação, que serão desdobradas logo a seguir.

Assim, esta rotina pode ser planejada e organizada de acordo com cada escola e com cada realidade, mas poderíamos ter pontos de referência como no quadro a seguir, pensado semanalmente, embora seja importante já ter traçado previamente um planejamento mensal para que possa ir organizando as ações dentro do mês.

As ações que aparecem no quadro são aquelas que devem ser permanentes, ou seja, que acontecerão toda semana na rotina da coordenação e complementada por ações esporádicas ou que não tem uma frequência tão rígida

---

<sup>58</sup> Relatório final da pesquisa desenvolvida coordenada por Placco, Almeida e Souza e desenvolvida em parceria com a Fundação Victor Civita e a Fundação Carlos Chagas apresentado em junho de 2011.

como os Conselhos de Ciclos, saídas pedagógicas dos alunos, organização de avaliações, entre outras.

Além disso, haverá uma flexibilidade para adequar as demandas que surjam e não estavam previstas e aquelas do dia a dia que não ocupam um horário previsto mas que poderão ocupar um tempo na rotina da coordenação, desde que não deixe de cumprir aquilo que é imprescindível para o bom andamento do trabalho.

Novamente reiteramos que este é apenas uma possibilidade, mas que cada membro da coordenação deverá organizar seu próprio cronograma de acordo com suas demandas e especificidades do ciclo que atende. Para exemplificar, apresentamos o próximo quadro planejado para o Ensino Fundamental I.

Quadro 22 – Organização da rotina

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Interesse das RPS <sup>59</sup>	Interesse de Observação em sala
7h às 9h	Acompanhamento da entrada dos alunos; Atendimento aos pais		Observação em sala de aula Acompanhamento dos alunos	Observação em sala de aula Acompanhamento dos alunos	Atendimento aos pais	Formação sobre avaliação	Estratégias para revisão do conteúdo com interesse nas habilidades
9h às 11h	Organização de devolutiva para os professores	Observação em sala de aula	Atendimento aos professores	Horário de estudo individual	Leitura dos planejamentos		
11h às 13h	RPS		Organização de devolutiva para os professores		Planejamento das RPS		
13h às 15h	Acompanhamento da entrada dos alunos; Atendimento aos pais	Observação em sala de aula Acompanhamento dos alunos	Observação em sala de aula Acompanhamento dos alunos	Observação em sala de aula Acompanhamento dos alunos	Organização de devolutiva para os professores		
15h às 17h		Atendimento aos professores	Atendimento aos pais	Leitura dos Planejamentos	Reunião com a equipe diretiva		
17h às 19h							
19h às 21h		RPS					

<sup>59</sup> Os nomes variam de acordo com cada local. Em Santo André, por exemplo, são chamadas de RPS (Reunião Pedagógica Semanal), no município de São Paulo JEA (Jornada de Estudo Ampliada) e em São Bernardo HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

#### **5.4.2 Uso de diferentes estratégias formativas na formação continuada dos professores**

Ao longo deste estudo foram apontadas tanto pelos autores aqui pesquisados quanto pelos sujeitos da pesquisa, diferentes estratégias formativas importantes para o trabalho de formação continuada dos professores.

Antes de anunciá-las, vale destacar aqui, alguns pontos importantes sobre o papel da coordenação neste processo formativo:

- Mediar o processo tendo algo a contribuir, que possa provocar as reflexões no professor;
- Organizar pautas formativas para as reuniões pedagógicas; Criar linhas de formação dentro da escola garantindo formações diferenciadas que atendam às diferentes necessidades do grupo;
- Auxiliar o professor a superar as suas próprias dificuldades;
- Diagnosticar os saberes dos alunos e dos professores para pensar na articulação das formações dentro da escola;
- Conquistar o professor e atuar como parceiro mais experiente;
- Tematizar as práticas dos professores;
- Desenvolver uma homologia de processos;

A tematização da prática, em geral, é feita a partir da filmagem de uma aula realizada pela coordenação durante uma observação em sala, e depois assistida pelos colegas nas reuniões pedagógicas. A equipe de coordenação (ou a coordenadora) organiza previamente os pontos mais importantes a serem observados e coordena a discussão de modo a trazer as contribuições teóricas para embasar a reflexão de uma prática compartilhada por todos.

Essa é uma estratégia muito eficiente para produzir resultados em sala de aula, já que as discussões se dão justamente sobre ações reais desenvolvidas com os alunos, nas quais a ação do professor é analisada e repensada por um grupo de professores envolvidos e, principalmente com a formadora – neste caso a coordenadora da escola.

Aliás, o papel de mediador é também apontado como um dos pressupostos da ação da coordenação na formação continuada de professores. Para isso, é fundamental ter um diagnóstico claro do grupo, tanto dos saberes dos alunos, quanto das necessidades formativas dos professores. Assim, é possível organizar as pautas formativas – tema já tratado anteriormente – e organizar um plano de formação que possa atender as especificidades dos grupos.

Por exemplo, os professores do 1ª ciclo (6 a 8 anos) muitas vezes precisam aprofundar-se no trabalho de alfabetização inicial enquanto os do 2º ciclo (9 a 10 anos) precisam ajudar os alunos a melhorar sua escrita com relação à ortografia. Desse modo, as discussões ficam focadas nas necessidades específicas de cada grupo favorecendo o uso das estratégias estudadas em sala de aula.

Assim, acreditamos que organizar um plano de formação com base no diagnóstico do grupo pode favorecer significativamente o trabalho em sala de aula, possibilitando que o professor qualifique sua ação pedagógica de modo a chegar mais próximo dos alunos contribuindo para a efetivação do trabalho em sala.

A coordenação precisa ser referência para os professores. Não dá pra se organizar uma formação sem que se esteja preparado. É aqui o momento de fazer uso da ideia de dupla conceitualização, trabalhada no capítulo 2, que aponta a necessidade da coordenação desenvolver com o professor dois processos distintos: que por um lado eles construam os conhecimentos sobre o objetivo, e que por outro elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas para que seus alunos se apropriem desse objeto de conhecimento.

Nesses momentos formativos é preciso também garantir a homologia de processos que garante a coerência entre a formação oferecida ao professor e a prática que se espera dela em sala de aula. Homologia entendida como:

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica a profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos, evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos

didáticos, as capacidades e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas suas práticas pedagógicas. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir (PIRES, p. 162).

Para isso, novamente destacamos a importância da coordenação organizar uma pauta formativa que privilegie diferentes estratégias metodológicas garantindo, principalmente, momentos de reflexão em pequenos grupos, momentos de análise de práticas e de leitura e embasamento teórico.

Além dessas estratégias de formação, queremos ressaltar, também, os diferentes espaços formativos da escola, que também foram apresentados na análise documental como:

- o conselho de ciclo – onde o grupo de professores juntamente com a equipe gestora irá refletir não só sobre o rendimento dos alunos, quanto sobre as mudanças necessárias na prática pedagógica para que os alunos avancem.
- as reuniões pedagógicas semanais – principal espaço coletivo de formação da escola e interesse de atuação da coordenação pedagógica é onde deve acontecer prioritariamente a formação continuada dos professores. É neste espaço que a coordenação irá promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas à luz de autores que possam embasar o trabalho em sala de aula, contribuindo para um trabalho de qualidade.

Para Vasconcellos:

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto (2004, P. 123).

Cabe à coordenação estar atenta à essas possibilidades e fazer uso dessas diferentes estratégias formativas de modo a enriquecer o trabalho do professor com vistas à aprendizagem do aluno. Sem isso, sua função ficará esvaziada e o professor sozinho nesta busca por um trabalho efetivo e de qualidade que garanta a aprendizagem de todos os alunos.

#### **5.4.3 Organização de estratégias e instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores**

Acompanhar o trabalho dos professores é, uma das tarefas imprescindíveis na atuação da coordenação ficando isto bastante evidente tanto na fala das professoras por meio dos questionários, quanto nas entrevistas e grupos focais.

Não é possível que nenhuma ação pedagógica tenha sucesso e continuidade sem um acompanhamento efetivo. E acompanhar aqui não no sentido de vigiar, mas de caminhar junto. O relatório sobre a premiação elaboração pela selecionadora também destaca o acompanhamento do trabalho dos professores como um dos fatores para a escolha da escola.

Também na pesquisa de campo e na pesquisa bibliográfica ficou evidente a necessidade de ter a coordenação mais próxima dos professores, o que acreditamos, seja possível priorizando ações como as que se seguem:

- Acompanhar, observar e formar o professor com o qual você está atuando;
- Observar o professor em sala de aula e dar devolutivas, fazendo intervenções e acompanhando o trabalho dele;
- Ler e dar devolutivas dos semanários e planos bimestrais;

A leitura dos planejamentos semanais e suas devolutivas são instrumentos riquíssimos de acompanhamento do processo de formação e atuação do professor, pois é a partir deste registro de meio de comunicação de suas intenções no trabalho com os alunos que a coordenação pode intervir favorecendo assim a troca entre e a possibilidade de sugerir outras estratégias ou de propor pequenas reflexões aos

professores acerca de sua metodologia. Estas devolutivas podem ser feitas pessoalmente ou por meio de registros escritos quando a organização do tempo não permitir os encontros. De qualquer modo, é sempre importante o registro escrito, pois ele garante ao professor um retorno do que foi analisado, além de poder retomá-lo posteriormente para uma segunda reflexão.

Outro registro não tão usual, mas que foi importante na trajetória da Secretaria de Educação de Santo André, como pudemos ver na análise documental, foram os registros reflexivos, escritos uma vez por mês. Eles tinham como objetivo fazer com que o professor fizesse uma “pausa” e uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico naquele período.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2008, p. 41).

Assim, quando o professor reflete sobre sua própria prática ele pode revê-la e recriá-la a partir de suas próprias reflexões e também da interação com a figura da coordenação que poderá dialogar com os professores por meio desse registro, que também o ajudará a acompanhar esse percurso evolutivo dos professores em busca de práticas pedagógicas melhores e mais eficientes.

Assim, também, queremos destacar aqui, com base em nossos estudos e nas falas das coordenadoras, a importância da observação em sala de aula, como outro instrumento importante de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor.

Para isso, como já foi dito no capítulo II, não basta simplesmente se propor a estar em sala de aula, sem nenhum planejamento prévio. É preciso planejar com o professor essas idas à sala de aula e organizar previamente uma pauta de observação que garanta que este observador não perca o seu interesse e o oriente tanto nesta observação quanto na devolutiva e orientação aos professores. Segundo importante momento desta ação.

Do mesmo modo como acontece com a leitura dos planejamentos, também com as observações, a coordenação terá como segunda parte da tarefa a elaboração de devolutivas escritas para o professor destas observações de modo a contribuir com ele para que avance nas questões onde apresenta ainda maior dificuldade. Caso contrário, ficará uma ação esvaziada e sem sentido, que não contribuirá em nada e ainda dará ao professor a sensação de que está apenas sendo vigiado.

Então, planejar e dar devolutivas são instrumentos poderosos não só de acompanhamento, mas de formação, pois elas deverão colaborar com o professor para o seu crescimento profissional e para que os alunos aprendam de forma mais eficiente.

#### **5.4.4 Organização de estratégias e instrumentos de acompanhamento do resultado da aprendizagem dos alunos**

Acompanhar o trabalho do professor é um dos caminhos para uma ação eficiente da coordenação pedagógica, mas não é a única. Organizar estratégias e instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos também é tarefa fundamental nesse processo. Para isso, a escola precisa desenvolver uma cultura em que todos se sintam responsáveis por essa aprendizagem e que todos saibam onde querem chegar. Para isto é imprescindível:

- Organizar as metas de aprendizagem para cada ciclo desde o início do ano;
- Organizar um instrumento de levantamento dos saberes dos alunos;
- Diagnosticar as defasagens dos alunos e garantir que eles realmente aprendam;
- Organizar avaliações e registros do desenvolvimento dos alunos;
- Conselhos de ciclo formativos, já apontados anteriormente;
- Planilhas de sistematização dos dados referentes às aprendizagens.

Estes itens foram muito discutidos pelas coordenadoras no grupo focal e também na entrevista com a selecionadora da Fundação Victor Civita e revelam um fator importante: não dá pra pensar numa escola de qualidade sem pensar em instrumentos de avaliação, registro e acompanhamento dos alunos.

Indicadores nacionais criados pelo Ministério da Educação (MEC) e já comentados anteriormente como o IDEB começaram a indicar essa nova tendência na educação, que vinha de uma cultura de valorizar o processo mas esquecer de mensurar os resultados dele. Não estamos defendendo aqui uma avaliação excludente e classificatória mas com critérios claros que possam indicar os caminhos a seguir caso a aprendizagem não tenha acontecido em sua totalidade.

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 17).

Podemos dizer assim, que a criação de instrumentos de avaliação e acompanhamento não são processos isolados. Eles devem estar articulados com o PPP da escola e ancorados no currículo definido coletivamente, com base nos currículos oficiais.

Mais uma vez o coletivo se faz presente e se mostra uma ferramenta importante na articulação e na atuação da coordenação que não desenvolverá tudo isso sozinha, mas a partir das parcerias estabelecidas tanto com a equipe gestora, quanto com os professores e a comunidade escolar, que dentro dos espaços de participação democrática, como o Conselho de Escola, irão conhecer e validar essas ações.

As planilhas elaboradas para sistematização dos dados também se mostraram instrumentos imprescindíveis para o acompanhamento da coordenação que nem sempre (ou quase nunca) dará conta de ver todas as avaliações realizadas pelos alunos, mas que com esse material, poderá ter uma visão do todo, podendo

pensar em estratégias para melhorar o que não está dando certo, pensando inclusive nas formações necessárias para isso, e por outro lado, expandir as práticas de sucesso.

Com estes instrumentos, também, é possível organizar Conselhos de Ciclos mais focados e com instrumentos de análises mais reais e concretos, como já foi comentado também no trabalho desenvolvido na E.M.E.I.E.F. C.M.J.

#### **4.4.5 Organização de espaços de formação e autoformação da coordenação**

Vimos, nos Capítulos III e IV, que, ao assumir a função de coordenadora, nem sempre se está preparada para tal. Na maioria das vezes é preciso ir se formando enquanto está atuando, ou seja, formar-se em serviço, porém com a responsabilidade de, ao mesmo tempo, estar formando outras pessoas.

Assim, foram evidenciados na pesquisa a necessidade de:

Participar de formações para ser formadora, na própria rede;

Desenvolver a autoformação como estratégia de aprimoramento da prática;

Participar de trocas com seus pares sempre que possível.

Como já evidenciado na apresentação dos dados do grupo focal, as coordenadoras que participaram deixaram claro a importância que as formações oferecidas tiveram em sua atuação pedagógica, bem como alguns autores estudados, que enfatizam a importância e a necessidade dessa formação em serviço também para a coordenação, já que ela precisa ter um bom repertório para poder desenvolver um bom trabalho com os professores nas escolas.

Também destacamos aqui a autoformação, apresentada no referencial teórico como uma possibilidade de formação em que o indivíduo controla sua própria aprendizagem, como importante estratégia de formação da coordenação, quando esta não pode contar com as formações oferecidas pela rede, o que, infelizmente, ainda é muito comum, ultimamente, assim como as trocas entre os pares, que muitas precisam de ações individuais dos próprios coordenadores para acontecer.

Ou seja, se a rede não oferecer a possibilidade de encontros e trocas entre os pares, os próprios coordenadores podem criar espaços alternativos como, por exemplo, a visita a outras escolas, onde possam trocar informações e conhecer ações desenvolvidas por outras equipes que possam dar pistas para a implantação destas ações em sua própria escola.

Algumas proposições apresentadas na pesquisa sobre coordenação citada anteriormente, corroboram com estes pressupostos aqui expressos:

- Rediscutir a formação continuada específica do CP, seja do ponto de vista de suas funções privativas, seja do ponto de vista de sua atuação junto a professores de diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, seja na gestão do PPP e do currículo da escola, seja na discussão de fundamentos teóricos de sua prática, ressaltando o fato de que ele, CP, pode produzir conhecimento na escola e sobre a escola;
- Valorizar e incrementar atividades de formação continuada que destaquem a troca de experiências do CP com seus pares;
- Valorizar atividades de formação continuada já em curso ou realizadas por diferentes órgãos e formadores, em diferentes espaços e regiões, que, pelo seu caráter específico – responder a demandas locais –, não têm recebido o devido reconhecimento e aceitação dos órgãos oficiais do sistema educacional.

#### **5.4.6 Parceria com a equipe gestora para o desenvolvimento do trabalho pedagógico**

Como já foi dito anteriormente, a coordenação pedagógica não atua sozinha, nem deve ser a única responsável pelas ações pedagógicas dentro da escola. Apesar de sua responsabilidade e de suas atribuições estarem, de fato, ligadas diretamente às ações pedagógicas como o acompanhamento dos alunos e a formação dos professores, a parceria com a equipe gestora e, mais precisamente, com a diretora, é fundamental para o sucesso deste trabalho.

Isto foi observado de forma clara na escola pesquisada e corroborado na entrevista com a selecionadora aqui denominada (S9 – A.I.)

(...) se você tem lá sua proposta claríssima do que você quer fazer e tudo mais, mas você tem uma diretora que não vai viabilizar e criar as condições pra isso, entendeu, você vai ter que cavar condições pra isso, então na hora que você junta o seu trabalho com a da C.Z., funcionando de uma forma tão conjunta e harmoniosa é maravilhoso, entendeu, porque ai de fato é uma coisa que potencializa a mil.

A parceria com a diretora é elemento fundamental já que é ela a responsável legal por toda a organização da escola, inclusive pedagógica, visto que é ela que responde legalmente por qualquer aspecto que envolva a unidade escolar.

Além disso, ela é o elo entre todos os membros da comunidade escolar, validando as ações da coordenação diante do grupo e acompanhando pedagogicamente os aspectos que forem possíveis de acordo com as suas atribuições.

Definir o papel de cada um dentro da equipe gestora também é uma ação importante para que o trabalho de cada um esteja claro e possa ser apoiado por toda a equipe, principalmente quando há várias pessoas ocupando diferentes funções (de vice-diretora, supervisora, orientadora educacional, diretora, coordenadora, entre outras). Deste modo é possível, também, envolver todos nas ações pedagógicas já que, como foi dito anteriormente, toda a organização administrativa da escola deve estar a serviço do pedagógico, embora o interesse destas ações esteja sob a responsabilidade da coordenação pedagógica.

O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (por meio de do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente (VASCONCELLOS, 2004, p. 89).

Fazer essa aproximação é fator fundamental para que o administrativo e o pedagógico possam estar juntos em função do interesse principal de toda escola: a aprendizagem dos alunos.

Assim, a partir das categorias de análise aqui apresentadas, podemos indicar como referências para o trabalho da coordenação pedagógica na escola pública de ensino fundamental, a partir dos resultados desta pesquisa, as ações como as que se seguem:

1. Fazer um diagnóstico inicial da escola a fim de conhecer os alunos, os projetos em desenvolvimento (ou a serem desenvolvidos) e as demandas formativas, por meio de questionários, entrevistas informais, leitura dos registros das ações anteriores (reuniões, conselhos, ocorrências) e da visita ao entorno da escola para entender melhor a realidade na qual a mesma está inserida;

2. Auxiliar na elaboração e desenvolvimento do PPP, a partir deste diagnóstico inicial envolvendo todos os atores, de modo que este se constitua num instrumento de trabalho de toda a comunidade escolar;

3. Discutir com a equipe gestora e definir o papel de cada membro dentro da equipe e, após essa ação, montar uma rotina de trabalho que contemple as ações da coordenação na escola, definindo um plano de trabalho, de modo a garantir que as mesmas sejam colocadas em prática para que se alcancem os objetivos pretendidos;

4. Fazer observação em sala de aula como estratégia formativa, garantindo o retorno desta ação para o professor a partir de registros escritos e de conversas individuais, acompanhando-o, dando suporte, coordenando, assistindo e direcionando o trabalho contribuindo, assim, para a qualificação das ações pedagógicas desenvolvidas em sala;

5. Ler, juntamente com a direção, os planejamentos e outros registros dos professores e fazer a devolutiva refletindo junto com cada professor se as propostas planejadas respondem adequadamente aos objetivos proposto. Isto é, se aquelas atividades levarão os alunos a avançarem no seu processo de aprendizagem e fazer sugestões para a melhoria das ações propostas, atuando como parceiro mais experiente;

6. Elaborar pautas formativas para as reuniões pedagógicas com professores contendo objetivos claros e bastante detalhados do que a coordenação pretende que os professores aprendam, criando um plano de formação que atenda às diferentes necessidades do grupo, inclusive com um

cronograma mensal a fim de que tanto a coordenação, quanto os professores venham preparados para estes encontros;

7. Fazer uso de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento e organização das reuniões pedagógicas onde sejam garantidos momentos de tematização de práticas, troca de experiências, leituras para embasamento teórico e conhecimento de diferentes estratégias metodológicas e didáticas para o trabalho com os diferentes conteúdos, contribuindo para a reflexão do professor;

8. Elaborar registros das reuniões realizadas que possam ajudar na reflexão sobre seu papel como formadora de professores e os disponibilizar aos professores, garantindo também a constituição da história do grupo;

9. Criar valor em torno da leitura, realizando-a em diferentes momentos e para todos (professores, funcionários e alunos), principalmente durante as reuniões pedagógicas a fim de despertar nos próprios professores o gosto pela leitura servindo de referência para que eles atuem junto a seus alunos (homologia de processos), além de organizar o espaço da sala de leitura com boas condições de uso ou, na ausência dela, uma biblioteca circulante na própria sala de aula garantindo que os alunos tenham acesso e possam fazer empréstimos de livros para leitura fora da escola;

10. Organizar um instrumento único de levantamento dos saberes dos alunos construídos com os professores com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos das crianças de cada ciclo, a fim de acompanhar os avanços de cada um e pensar na articulação das formações dentro da escola de modo que esta possa incidir diretamente na aprendizagem dos alunos;

11. Elaborar registros de acompanhamento dos alunos para que sejam sistematizados os resultados das avaliações por meio de planilhas com os saberes e as dificuldades encontradas e por meio de relatórios descritivos que permitam à coordenação um olhar sobre toda a escola e sobre cada aluno, facilitando assim o acompanhamento e orientações das ações;

12. Organizar as metas de aprendizagem para cada ano/ciclo desde o início do ano letivo junto com os professores para que se tenha clareza de onde se pretende chegar com cada ciclo contribuindo, assim, para a organização das estratégias mais adequadas e para o acompanhamento desses resultados, favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos;

13. Planejar os momentos de conselho de ciclo de modo que estes também sejam espaços formativos nos quais os professores possam trazer o resultado das avaliações padronizadas e as ações desenvolvidas até o momento, de modo que se possa pensar em novas estratégias para aqueles objetivos que não foram alcançados e para aqueles alunos que ainda não avançaram de forma satisfatória, a partir de novos agrupamentos, projetos e outras ações que serão pensadas coletivamente;

14. Participar de formações organizadas pela Secretaria de Educação a fim de trocar informações com outras coordenadoras, colaborando na sua constituição identitária e ampliando seu repertório como formadora de professores, qualificando suas ações na escola;

15. Estabelecer em sua rotina momentos de leitura e estudo que possam contribuir com sua autoformação, ampliando seu repertório e sua segurança para o trabalho com o grupo nas formações planejadas;

16. Estabelecer uma parceria efetiva com a diretora da escola formando uma equipe de trabalho coesa, que possa trocar informações e dividir tarefas, atuando conjuntamente na busca dos objetivos propostos, com interesse na formação continuada dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Estas, e outras ações semelhantes, não podem ser isoladas; elas fazem parte de um grupo de estratégias fundamentais na ação da coordenação pedagógica para que esta se constitua, de fato, como elemento fundamental na escola, articulando a formação continuada dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Só assim, acreditamos, é possível criar uma nova cultura profissional onde todos, professores, equipe gestora e comunidade escolar, se integrem na busca de uma escola de qualidade que possa garantir como seu objetivo central o desenvolvimento de todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a reflexão desenvolvida ao longo desta pesquisa, faz-se necessário retomar aqui nosso problema inicial: como o coordenador pedagógico pode atuar de modo a fazer diferença na unidade escolar, colaborando de forma significativa para a formação continuada dos professores (em serviço)?

Para isso tínhamos como objetivo verificar o trabalho da coordenação pedagógica e sua possível contribuição na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para o efetivo resultado da aprendizagem dos alunos.

Ao concluir este trabalho entendemos que o objetivo foi atingido, já que por meio dos dados coletados e do referencial teórico utilizado foi possível perceber que existem ações importantes na atuação da coordenação pedagógica que podem contribuir significativamente na formação continuada dos professores e, com isso, influenciar positivamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Tínhamos como hipótese inicial que o trabalho da coordenação pedagógica poderia fazer a diferença na organização pedagógica da escola e na formação dos professores, refletindo-se assim no resultado do trabalho com os alunos em sala de aula, o que de fato se comprovou por meio dos questionários, entrevistas e grupos focais com os sujeitos pesquisados, os quais relataram a importância da coordenação nesse processo formativo dos professores e o quanto eles podem contribuir no apoio a esses profissionais.

Acreditamos que organizar um plano de formação com base no diagnóstico do grupo pode favorecer significativamente o trabalho em sala de aula, possibilitando que o professor qualifique sua ação pedagógica de modo a chegar mais próximo dos alunos contribuindo para a efetivação do trabalho em sala.

Assim, foi possível analisar situações nas quais o trabalho da coordenação pedagógica foi realizado na escola pesquisada e investigar as ações e estratégias formativas utilizadas pela coordenadora possibilitando-nos refletir sobre a ação da

coordenação dentro da escola, bem como sua importância no processo formativo do professor.

Com isso, foi possível perceber que, de fato, a escola, com o apoio da coordenação pedagógica e de toda equipe gestora, procurou trazer para o grupo de professores e alunos todas as ações propostas com base nas categorias de análise desenvolvidas, tendo realmente um diferencial que a fez ser premiada e reconhecida, além de ter conseguido reverter o estigma de fracasso da escola e fazer com que todos acreditassem que, realmente, todos os alunos podem e devem aprender.

Além disso, com o trabalho por ora concluído, esperamos contribuir para subsidiar a prática de outros coordenadores e ajudá-los no planejamento de suas ações, principalmente na formação continuada dos professores e na gestão da aprendizagem dos alunos, deixando claro que esta é uma das principais atribuições do coordenador e a meta mais importante de toda escola. Deste modo, pretendemos com nosso trabalho contribuir com outros coordenadores em suas reflexões sobre seu trabalho relativo ao processo formativo dos professores e na gestão pedagógica das escolas de modo a ampliar a discussão sobre o tema.

Desta feita, retomamos aqui os resultados da pesquisa que nos apontam possíveis respostas para nosso problema inicial sobre o que torna uma coordenação pedagógica eficiente e qual a sua contribuição para um trabalho docente mais eficaz. Para isso, reiteramos, é preciso que a coordenação tenha como prioridade em sua atuação, dentre outras que surjam do cotidiano:

1. Fazer um diagnóstico inicial da escola;
2. Auxiliar na elaboração e desenvolvimento do PPP;
3. Discutir com a equipe gestora e definir o papel de cada membro dentro da equipe e montar uma rotina de trabalho que contemple as ações da coordenação na escola;
4. Fazer observação em sala de aula como estratégia formativa organizando devolutivas das mesmas;

5. Ler os planejamentos e outros registros dos professores e fazer a devolutiva dos mesmos;
6. Elaborar pautas formativas para as reuniões pedagógicas;
7. Fazer uso de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento e organização das reuniões pedagógicas;
8. Elaborar registros das reuniões realizadas;
9. Criar valor em torno da leitura, realizando-a em diferentes momentos e para todos (professores, funcionários e alunos), além de garantir que os alunos tenham acesso e possam fazer empréstimos de livros para leitura fora da escola;
10. Organizar um instrumento único de levantamento dos saberes dos alunos;
11. Elaborar registros de acompanhamento dos alunos;
12. Organizar as metas de aprendizagem para cada ano/ciclo desde o início do ano letivo junto com os professores;
13. Planejar os momentos de conselho de ciclo de modo que estes também sejam espaços formativos;
14. Participar de formações organizadas pela Secretaria de Educação;
15. Estabelecer momentos de estudo em sua rotina;
16. Estabelecer uma parceria efetiva com a diretora da escola.

Acreditamos que esta é uma discussão que não se encerra aqui. Estas indicações são propostas de ações que, em nossa concepção, não podem faltar na atuação da coordenação pedagógica.

Sublinhamos, entretanto, que caberá à equipe gestora, com o apoio das Secretarias de Educação, criar condições favoráveis para que elas possam ser colocadas em prática e, assim, contribuir de fato para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, entendendo-se qualidade como o alcance do resultado efetivo da aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALONSO, M. **Formar Professores para uma Nova Escola**. In: ALONSO, M. e QUELUZ (Org.) *O Trabalho Docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANDRÉ, M. e DIAS, H.N. **O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade**. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

AZEVEDO, J.C. **Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (Coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRITO, R.L.G.L. **Escola: cultura, clima e formação de professores**. In: ALONSO, M. e QUELUZ (Org.) *O Trabalho Docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRITO, R.L.G.L. **Cultura, clima e gestão da escola**. In: FELDMANN, M.G. (org.) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R., CHRISTOV, L.H.S. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

CAMPOS, E.F.E. **A Coordenação Pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2010.

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. [s.n.], s.d.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHRISTOV, L.H.S. **Educação Continuada**: função essencial da coordenação pedagógica. In: GUIMARÃES, A.A. Et.Al. O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2009. 13ª edição revista e ampliada.

CUNHA, M.I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 2010. 22ª Ed.

DALCORSO, C.Z. e ALLAN, L.M. **Guia de Implementação para a Equipe Gestora**: como fazer observação em sala de aula e elaborar *feedback*. São Paulo: British Council, Instituto Crescer para a Cidadania, 2010.

EDITAL de Concursos. Disponível em: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-paulo-sme-sp-701-vagas> - acesso em 05 de dezembro de 2010. Edital de Concurso para Coordenador Pedagógico. Disponível em [http://www.mouramelo.com.br/desc\\_edital.asp?idEdital=18](http://www.mouramelo.com.br/desc_edital.asp?idEdital=18). Acesso em 05 dez. de 2010.

ESTATUTO do Magistério Público Do Município De Diadema. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/365641/lei-complementar-71-97-diadema-sp>. Acesso em: 05 dez. de 2010.

ESTATUTO do Magistério Municipal de Santo André. Disponível em: [http://www.cm.sandre.sp.gov.br/cgi-bin/om\\_isapi.dll?clientID=314203861&headingswithhits=on&hitsperheading=on&infobase=top100.nfo&jump=6835-TIT8&softpage=Document42](http://www.cm.sandre.sp.gov.br/cgi-bin/om_isapi.dll?clientID=314203861&headingswithhits=on&hitsperheading=on&infobase=top100.nfo&jump=6835-TIT8&softpage=Document42). Acesso em 05 fev. de 2011.

ESTUDOS e Pesquisas Educacionais. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 12 nov. de 2010.

FERNANDES, R.C.A. **Educação Continuada de Professores no Espaço-Tempo da Coordenação Pedagógica**: avanços e tensões. In: VEIGA, I.P.A., SILVA, E.F. A Escola Mudou: que mude a formação de professores! São Paulo: Papirus, 2010.

FRANCO, M.A.S. **Coordenação Pedagógica**: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire – 5ª edição - São Paulo, Cortez, 2001.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de Educadores na Escola e em Outras Situações**. In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. ALMEIDA, L.R., BRUNO, E.B.G., CHRISTOV, L.H.S. São Paulo: Loyola, 2006.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-coordenador**. In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. ALMEIDA, L.R., BRUNO, E.B.G., CHRISTOV, L.H.S. São Paulo: Loyola, 2006.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILE, P. A Transformação que vem das Letras. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano 1 - nº 208 – dezembro/2007.

HEIDRICH, G. Os caminhos para a formação de professores. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. Edição 002, jun./jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Uma ferramenta para melhorar a prática docente. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. Edição 008, jun./jul. 2010.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 03 mar. 2010

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATE, C.H. **Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico?** In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H., BRUNO, E.B.G. Et. Alii. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. Et Al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NADAL, P. Leitura para toda a escola. **Revista Nova Escola – Gestão Escolar**. Ano 1 - nº. 01 – abril/maio 2009

NÓVOA A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Relação Escola/Sociedade**: novas respostas para um velho problema. In: Caderno de Formação: formação de professores – introdução à educação. UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

**OITO desafios da formação de professores** – parte 1. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/oito-desafios-formacao-professores-431364.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2011.

**OITO desafios da formação de professores** – parte 2. Fundação Victor Civita, São Paulo, [2009]. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/oito-desafios-formacao-professores-431365.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2011.

PESSÔA, L.C. **Coordenação de Professores Alfabetizadores**: um desafio a ser vencido. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Org.) O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V.M.N.S. e SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diferentes Aprendizagens da coordenação pedagógica**. In: PLACCO, V.M.N.S. e SOUZA, V.L.T. (Org.) O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_, ALMEIDA, L.R. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_, SILVA, S.H.S. **A formação do Professor**: reflexões, desafios, perspectivas. In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. ALMEIDA, L.R., BRUNO, E.B.G., CHRISTOV, L.H.S. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor**. In: SILVA, A.M.N. Et. Al. (Org.) Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Desafios para a Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço, 2006.

PORTAL IDEB/Meritt. Disponível em: [http://ideb.meritt.com.br/#{"municipio\\_id":"3547809","aba":{"aba":"escola","escola\\_id":"35070048"}}](http://ideb.meritt.com.br/#{). Acesso em: 03 mar. 2011.

PREFEITURA de Santo André. **Estação Gente: educação inclusiva** – Plano 1999. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional: 1999.

\_\_\_\_\_. **Estação Gente: educação inclusiva** – Plano 2000. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional: 2000.

PROENÇA, M.A. Registro reflexivo e autoformação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano IV, Nº 12. P. 12 – 13. Nov.2006/fev.2007.

PROJETO de Lei Nº 036, de 31.07.2006 – Proc. nº 44.095/2005-9.

SAUL, A.M. e SILVA, A.F.G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 90, N. 224, P. 204-222, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2009. 23ª. Ed.

SILVA, D.O. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico numa Perspectiva Democrática**: uma experiência na rede municipal de ensino em Santo André – SP. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

## ANEXO 1 – PESQUISA CAPES

1	A atuação da <b>coordenação pedagógica</b> como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo
2	A concepção da <b>coordenação pedagógica</b> na rede de ensino: formação, papel e saberes necessários
3	A <b>coordenação pedagógica</b> e a práxis docente
4	A <b>coordenação pedagógica</b> em face das reformas escolares paulistas.
5	A <b>coordenação pedagógica</b> itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais
6	<b>Coordenação pedagógica</b> na educação infantil : trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia
7	Práticas de <b>coordenação pedagógica</b> e concepções acerca da atuação em psicologia escolar: desvendando um contexto, repensando caminhos
8	A atuação do professor <b>coordenador pedagógico</b> no desenvolvimento profissional dos docentes
9	A percepção do <b>coordenador pedagógico</b> sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência
10	De supervisor à <b>coordenador pedagógico</b> : o movimento de constituição da identidade profissional
11	O <b>coordenador pedagógico</b> na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática
12	O <b>coordenador pedagógico</b> , o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.
13	O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do <b>coordenador pedagógico</b>
14	O papel do <b>coordenador pedagógico</b> na ordenação política do cotidiano da escola
15	O professor <b>coordenador pedagógico</b> e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar
16	Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do <b>coordenador pedagógico</b>
17	Um estudo sobre o <b>coordenador pedagógico</b> : sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar
18	A ação da professora <b>coordenadora pedagógica</b> na construção do Projeto Hora da Leitura
19	A atuação do <b>professor coordenador</b> na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades
20	A autoanálise de <b>coordenadores pedagógicos</b> sobre sua atuação como formadores de professores
21	As percepções de <b>Professores Coordenadores</b> sobre suas atribuições: um estudo crítico
22	Características da identidade e competência do <b>professor coordenador</b> de educação infantil
23	De professor para <b>professor-coordenador</b> : sentimentos e emoções envolvidos na mudança

24	Formação continuada para <b>coordenadores pedagógicos</b> : e a escola, como fica?
25	O cotidiano escolar do <b>professor coordenador</b> : o diálogo entre teoria e prática
26	O olhar de <b>coordenadores</b> e dos professores sobre a coordenação: em foco, as interações
27	O papel do outro na atuação do <b>professor coordenador</b>
28	O <b>professor coordenador</b> das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico
29	O <b>professor coordenador</b> na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re) construção de sua ação pelo cotidiano
30	O <b>professor coordenador</b> : suas atribuições legais e o trabalho junto à equipe docente
31	Os caminhos que fazemos ao caminhar - Diálogos entre professoras e <b>coordenadoras</b> a partir de registros diários de aulas
32	Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo online para <b>coordenadores</b>
33	Um estudo sobre a atividade do <b>professor coordenador</b> da escola pública paulista

## ANEXO 2 - QUESTIONÁRIOS

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

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: *AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS*

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA L. GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

Professores

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo:     ( ) feminino                   ( ) masculino
- 3) Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 4) Fez Magistério? ( ) não               ( ) sim
- 5) Graduação: 1ª \_\_\_\_\_ 2ª \_\_\_\_\_
- 6) Tem Pós-graduação? Não ( )   ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_
- 8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007: \_\_\_\_\_
- 9) Turma/ciclo em que leciona em 2010: \_\_\_\_\_
- 10) Efetiva na unidade escolar:   ( ) não   ( ) sim - Há quantos anos? \_\_\_\_\_
- 11) Trabalha na rede de Santo André há \_\_\_\_\_ anos
- 12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Responda as questões abaixo numa folha à parte, de modo que possa utilizar o espaço que julgar necessário.*

- a) Qual é, na sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica?
- b) Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.)
- c) Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala?
- d) Quais ações estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho com os alunos?
- e) Você julga que estas ações foram importantes? Por que?
- f) Em que medida você acredita que a equipe gestora contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- g) Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma?
- h) Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que mais tiveram impacto no seu trabalho?
- i) Você acha que ela colaborou ou dificultou para a manutenção de um bom clima organizacional? Por que?
- j) Quais os principais problemas que dificultaram resultados melhores no trabalho realizado?
- k) *O que você acha que deveria ter sido mantido nas gestões seguintes (ou que foi)?*
- l) *O que você acha que deveria ter sido mudado?*

**Observação: As questões k e l foram excluídas da pesquisa por solicitação da Sra. Secretária de Educação de Santo André, na ocasião.**

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

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: *AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS*

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

Coordenadoras

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Sexo:     ( ) feminino           ( ) masculino

3) Idade: \_\_\_\_\_ anos

4) Graduação: 1ª \_\_\_\_\_ 2ª \_\_\_\_\_

5) Tem Pós-graduação? ( ) Não   ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

6) Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_ anos

7) Trabalha na rede de Santo André há \_\_\_\_\_ anos

8) Quanto tempo atuou como assistente pedagógica? \_\_\_\_\_ anos

9) Em que escola trabalhou enquanto participou do projeto Ação Escrita?

10) Atua nesta função atualmente?

( ) Sim   ( ) Não    Se não, em qual? \_\_\_\_\_

11) Tem experiência como professora de Ed. Infantil?

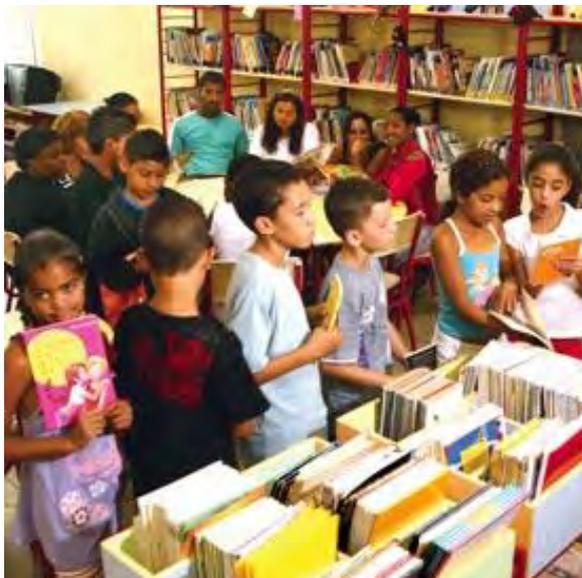
( ) Não   ( ) sim    Quanto tempo? \_\_\_\_\_

12) Tem experiência como professora no Ensino Fundamental?

( ) Não   ( ) sim    Quanto tempo? \_\_\_\_\_

## ANEXO 3 – PROJETO LENDO E APRENDENDO

Lendo e Aprendendo



### OBJETIVOS

- **Gerais** Estimular nos alunos o gosto pela leitura, ampliando o repertório para o trabalho de leitura e escrita, e envolver toda a organização escolar num projeto de leitura e escrita.
- **Para a direção e a coordenação** Promover a formação constante dos professores e estabelecer metas que pudessem ser atingidas por todo o grupo.
- **Para os alunos** Desenvolver o comportamento leitor e escritor para ampliar o repertório com vistas às produções escritas.
- **Para os professores** Ler diariamente para os alunos, possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura e a ações de estímulo ao comportamento leitor e realizar projetos didáticos de produção textual.
- **Para os funcionários** Ler diariamente e valorizar os espaços de leitura.
- **Para os pais** Participar de momentos de leitura com as crianças.

### ANOS

Todos, com foco no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

### CONTEÚDOS

- Diferentes propósitos de leitura.
- Linguagem escrita e produção de texto.
- Produção de texto oral com destino escrito.
- Características de diferentes gêneros literários.

### TEMPO

Um ano.

## **MATERIAL NECESSÁRIO**

Livros literários e informativos de qualidade, fantoches, malas de histórias, almofadas, mesas e armários para a organização do acervo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **1ª ETAPA Reconhecimento e planejamento**

O programa começou com as gestoras analisando as necessidades da escola com base nos registros de avaliação dos anos anteriores, em questionários respondidos pelos professores e em avaliações escritas feitas pelos alunos do primeiro ciclo. Em três meses, o novo projeto pedagógico foi elaborado, com metas simples de ser cumpridas como ler em voz alta para alunos e funcionários todos os dias, fazer com que os alunos lessem um livro por semana, estimular o reconto das histórias lidas em sala de aula, organizar atividades individuais e coletivas de produção escrita, estruturar um projeto coletivo de produção de um livro.

### **2ª ETAPA Novas propostas de formação**

Com o projeto pedagógico em mãos, a equipe gestora organizou a formação para os professores em encontros semanais de uma hora, mais uma reunião de quatro horas a cada dois meses. Nos primeiros, eram abordados temas que surgiam nas avaliações, como hipóteses de leitura e escrita, o que os alunos aprendem quando o professor lê para eles ou quando leem sozinhos, produção e revisão de texto, ortografia e pontuação. Nas análises bimestrais, eram expostas e discutidas teorias e apresentadas novas atividades para a sala de aula. Tudo isso fez com que os envolvidos passassem a considerar importante a leitura dentro e fora da escola.

### **3ª ETAPA Envolvimento da comunidade**

Os pais foram convidados a conhecer o projeto e incentivados a ler para os filhos ainda não alfabetizados ou a pedir que as crianças maiores recontassem as histórias lidas na escola. Com o tempo, pais e mães que levavam os filhos para a aula tiveram a ideia de ler para eles enquanto aguardavam o ônibus ou durante o trajeto. Os funcionários não ficaram de fora: diariamente, durante 30 minutos, o pessoal de limpeza, administração, cozinha e manutenção interrompia suas atividades para ouvir romances, contos e crônicas lidos por alguém da direção. Cláudia e Silvana selecionaram textos cujo enredo tivesse interesse para eles, como o livro Quarto de

Despejo, de Carolina Maria de Jesus. No início de cada reunião pedagógica, os professores ouviam a diretora ou a coordenadora pedagógica ler textos e trechos de livros. Com o passar do tempo, cada professor ficou encarregado de escolher um livro, ler para os colegas um trecho e compartilhar com o grupo sua opinião.

#### **4ª ETAPA Criação de espaços de leitura**

Logo no começo, a equipe diretiva percebeu que, mesmo com um projeto pedagógico bem estruturado e pessoas motivadas, era preciso criar espaços apropriados para as novas atividades. Assim, os acervos distribuídos entre as classes foram organizados numa só sala equipada com mesas e armários. Para deixá-la mais atraente, almofadas, pufes e fantoches passaram a fazer parte da decoração. Acessar e escolher os livros se tornou mais fácil quando os exemplares foram catalogados por gênero e identificados com etiquetas coloridas. Uma funcionária, antes auxiliar de serviços gerais, recebeu capacitação e tornou-se a responsável pela biblioteca. Em 2008, a escola ganhou uma nova biblioteca, construída com o dinheiro recebido pelo Prêmio Victor Civita, e o atendimento passou a ser feito por três professoras de suporte.

#### **5ª ETAPA Formação de parcerias**

Apoio e parcerias com órgãos municipais e entidades do bairro ajudaram a manter os docentes em constante atualização e a ampliar a bagagem cultural dos alunos. Todos os professores do primeiro ciclo participaram do programa Ação Escrita, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Santo André com base no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Profa, do Ministério da Educação. Um dos principais resultados dessa capacitação foi a montagem de malas de histórias, com livros de gêneros literários específicos – ficção, contos de fadas, romances e histórias de terror para percorrer as salas de aula e ampliar o repertório das crianças. A Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer também oferecia, a cada dois meses, uma contação de histórias com um profissional, na biblioteca da escola e aberta a toda a comunidade. As gestoras contaram ainda com a atuação do Conselho Tutelar, que foi à casa dos estudantes e, em apenas um semestre, conseguiu fazer com que 150 dos 400 faltosos voltassem a frequentar as aulas. As crianças foram incentivadas pela direção a participar de oficinas culturais no contra turno e de treinamentos esportivos graças a uma parceria com um centro

comunitário vizinho.

### **6ª ETAPA O papel da equipe diretiva**

A equipe gestora acompanhou de perto todos os programas desenvolvidos e fez observações nos registros entregues todas as semanas pelos professores. À coordenação pedagógica, coube ainda o planejamento das reuniões com os professores semanais, bimestrais e anuais e a criação de um grupo de discussão na internet para discutir e avaliar avanços e problemas.

### **AVALIAÇÃO**

Todas as atividades de leitura e escrita realizadas na escola foram registradas pelos professores. Cláudia e Silvana tabularam esses dados em planilhas subdivididas por itens de avaliação. Nos exercícios de produção de texto, eram observadas a pontuação, a ortografia, a organização do enredo, as características do gênero proposto e a sequência temporal. Para os menores que ainda não eram alfabetizados, a avaliação se dava por meio de um ditado com a finalidade de verificar se a criança avançava no conhecimento sobre o sistema de escrita. As planilhas eram detalhadamente analisadas nas reuniões pedagógicas, assim como os avanços e as dificuldades de cada agrupamento de alunos, para planejar em conjunto o desenvolvimento de novas atividades e os programas de formação dos docentes. Ao fim de cada semestre, a escola promovia uma grande avaliação coletiva de leitura e escrita com todos os alunos do Ensino Fundamental. Os textos produzidos pelas turmas se transformaram nos capítulos de um livro coletivo.

# ANEXO 4 – RELATÓRIO DO PRÊMIO VICTOR CIVITA 2007

## CATEGORIA ESCOLA

Ana Inoue

---

### Introdução

A categoria **Escola** do Prêmio Educador Nota 10 foi introduzida neste ano e visa identificar as práticas institucionais desenvolvidas com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos.

### I. Procedimento de leitura e seleção dos trabalhos

A primeira coisa que fiz foi elaborar uma tabela de controle dos trabalhos lidos, na qual inseri dados sobre o projeto, a escola e o responsável pelo projeto (diretor ou coordenador pedagógico). Realizei uma primeira leitura, separando os projetos que não estavam em conformidade com o regulamento do Prêmio. Em seguida, procedi à leitura integral dos projetos válidos. Essa leitura foi orientada pelas seguintes perguntas:

- Qual o objetivo do projeto desenvolvido?
- De que forma este objetivo se traduziu em ações?
- Como foram articuladas estas ações na instituição?
- Quais foram os critérios e indicadores de avaliação? Eles se relacionam de forma adequada com os objetivos estabelecidos?

Em função destas perguntas, estabeleci como critérios para a **não** seleção dos trabalhos:

1. O objetivo não se reporta diretamente à melhoria da aprendizagem das crianças (por exemplo, um projeto de reforma do telhado do prédio ou de otimização da administração da escola ou estruturação de um sistema de comunicação com a Secretaria de educação).
2. Os objetivos do projeto não se relacionam com as ações desenvolvidas e/ou com a avaliação.
3. A apresentação do projeto não explicita de que forma as ações realizadas revertem/reverteram para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

4. A apresentação do projeto não permite compreender de que forma as ações foram articuladas na instituição escolar (por exemplo, o projeto apresenta apenas uma lista de ações).
5. O projeto não apresenta critérios e indicadores de avaliação ou, o que ocorreu, não apresenta o item “Avaliação”.

A partir destes critérios, foi possível selecionar projetos para uma segunda leitura, contato telefônico e, caso se confirmasse a adequação do projeto aos critérios, requisição de material.

Nesta segunda leitura foram privilegiados aqueles trabalhos que:

- evidenciaram o foco sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos em todos os momentos do projeto
- estabeleceram um plano de formação junto aos professores com clareza em relação aos objetivos de aprendizagem e às seqüências de ações para atingi-los.
- valorizaram a formação dos professores de forma articulada com a prática na sala de aula.
- descreveram as condições criadas e implementadas pelo projeto para que os professores promovessem a efetiva melhora da aprendizagem dos alunos.

Estes critérios permitiram pré-selecionar alguns projetos. Entrei em contato por telefone com os responsáveis para uma conversa preliminar e, caso fosse necessário, fazer o pedido de material. Pedi que enviassem material do projeto realizado, enfatizando que nosso interesse residia em identificar o processo de formação dos professores e de aprendizagem dos alunos – de onde saíram e onde chegaram.

O material recebido de alguns projetos apresentou os produtos finais (textos já corrigidos e passados a limpo, produções dos alunos apresentadas no dia da apresentação final do projeto, impressos assinados pelos alunos etc.), mas não as produções que permitiriam identificar o **processo de aprendizagem** que os levou de um lugar em que não sabiam a outro em que sabiam ao final. Da mesma forma, não enviaram registros que evidenciassem o trabalho realizado junto aos professores (as pautas das reuniões de professores, os planejamentos, as observações de classe, os registros das reuniões realizadas, as correções efetivadas no planejamento inicial, etc).

O projeto vencedor destacou-se nesta fase pelo registro minucioso e completo de todo o processo de aprendizagem dos alunos, no qual se podem observar com clareza as propostas elaboradas pelos professores, a sua execução em classe, as respostas dos alunos, os ajustes realizados. Da mesma forma, há um registro minucioso das pautas elaboradas pela coordenação e direção da escola para as reuniões pedagógicas com os professores, de que forma foram realizadas, quais ajustes foram feitos e reflexões resultantes destas reuniões.

(...)

#### **IV. Sobre o Projeto selecionado**

Este projeto foi selecionado porque teve o foco bem definido sobre a aprendizagem dos alunos desde o início. Manteve sua finalidade; todas as ações realizadas, bem como todas as decisões tomadas, tiveram como princípio norteador a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos. Quando digo “efetiva” quero dizer que a coordenadora, sempre apoiada pela diretora, teve em todas as ações a preocupação de explicitar de que forma cada ação contribui para a melhoria da aprendizagem. Com isso, não houve ações sem propósito didático. Todas as ações respondiam de forma bem definida à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido é um projeto que apresenta consistência e precisão na condução das ações. As ações desenvolvidas têm propósito claro e estão dentro das possibilidades efetivas da escola.

O projeto tem como mérito a simplicidade, o foco correto em função da realidade dos alunos, a finalidade nas ações e a coerência. Isso quer dizer que faz de forma correta o que cabe a uma escola realizar: promover boas condições para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

A coordenadora diagnosticou as necessidades dos alunos, elegeu um foco principal (a leitura), estabeleceu um plano estratégico bem estruturado e o realizou, dando atenção integral a aspectos que muitas vezes parecem pouco importantes. Para que possamos compreender o que torna este projeto tão especial e diferenciado, é preciso observar estes aspectos, que muitas vezes são equivocadamente considerados como „detalhes’! E muitos destes „detalhes’ estão na finalidade das ações, que não se contentam em induzir os alunos à leitura, mas pretende que eles realizem, não qualquer, mas determinadas aprendizagens.

Um dos diferenciais deste projeto é a formação de professores realizada pela coordenadora, que, com isso, criou excelentes condições institucionais para que a aprendizagem dos alunos acontecesse plenamente!

Esta escola apresentava muitos problemas e a primeira ação da coordenadora, junto com a diretora, foi identificar com objetividade quais eram estes problemas e compartilhar com os professores: 70 alunos repetentes no primeiro ciclo, muitos alunos não alfabetizados no final do primeiro ciclo, notas baixas na Prova Brasil. Diante do diagnóstico realizado na escola, a diretora e a coordenadora definiram como meta, junto com os professores, ter todos os alunos alfabetizados ao final do primeiro ciclo. Para isso, elegeram como ponto de partida uma ação de leitura e uma ação de escrita: os professores deveriam ler em voz alta para os alunos todos os dias e cada classe deveria elaborar a reescrita de um texto para compor um livro coletivo.

Aqui é importante observar a preocupação de definir objetivos didáticos simples e compreendidos por todos: todos os professores deveriam realizar leitura diária em voz alta para os alunos e planejar atividades para que a classe produzisse a reescrita de textos para o livro coletivo.

A partir da definição destes objetivos, todas as ações foram planejadas em função de fazer com que os alunos avançassem na leitura e escrita. E aqui houve a atenção a elementos decisivos aos quais nem sempre se dá a devida importância.

Um exemplo disso foi a organização de mecanismos que facilitassem a retirada de livros pelos alunos. É nesse tipo de atenção que se revela a finalidade clara desta coordenadora. Para que os alunos possam ler e aprender a partir da leitura, é preciso dar-lhes boas condições de acesso aos livros. Esta coordenadora, junto com a diretora, percebeu que a retirada dos livros obedecia a um procedimento que dificultava a retirada dos livros pelos alunos. Imediatamente uma providência é tomada nesse sentido. Na Escola Cata Preta tem-se a impressão de que nada passa despercebido. Isso revela a finalidade: cada ação é pensada e planejada até que se efetive e da melhor forma possível.

Um diferencial notável deste projeto é que este responde à pergunta: como isso será concretizado? E responde desde o começo até o fim, tendo sempre à frente, as aprendizagens que serão realizadas em cada ação.

Outro elemento bastante decisivo para o sucesso deste projeto foi a definição de uma meta possível de ser compreendida por todos: ter todos os alunos alfabetizados ao final do ciclo 1 (ou seja, ao final do 3º ano/ antiga 2ª série). O objetivo compartilhado por todos também foi definido: vamos ler em voz alta para os alunos todos os dias. Ambos, meta e objetivo, definem um ponto comum a todos os professores e permite a colocação de problemas didáticos a partir da prática, da atuação na sala de aula. São estes problemas didáticos que contribuirão de forma bastante produtiva para a reflexão destes professores acerca dos processos de aprendizagem. Os professores colocaram suas questões, que foram, então, objeto de discussão e reflexão nas reuniões pedagógicas: Para que ler? O que ler? Como selecionar os textos? Que tipo de textos? Não é inútil ler em voz alta para os alunos? O que as crianças aprendem quando lemos em voz alta? Isso vai ajudar o processo de alfabetização? Podemos observar que estas questões só puderam ser formuladas e se constituir em um problema didático porque o objetivo e a meta estavam claros para todos.

Outro diferencial deste projeto é que além de definir um plano de ação bem articulado e metas e objetivos factíveis, foram estabelecidas formas precisas de acompanhar os resultados mensalmente, em espaços de tempo que permitiram realizar ajustes. Ao terem informações sobre a evolução dos alunos, os professores têm maiores condições de ajustarem seus planejamentos.

Além disso, a coordenadora percebeu que seria necessário promover várias situações de formação para que o projeto “vingasse” e a leitura de fato viesse a ser um fato no cotidiano da escola. Os professores precisavam conferir sentido àquela prática cotidiana.

Assim, além de fazer as reuniões pedagógicas em torno do estudo e reflexão sobre a leitura, a coordenadora preocupou-se em criar situações concretas de leitura para os professores: passou a realizar leituras em voz alta no início de todas as reuniões pedagógicas com o objetivo de ampliar o repertório dos professores e incentivar a prática na sala de aula, criando esta situação homóloga à que gostaria que os professores realizassem em suas classes. Estes momentos tornaram-se objeto de reflexão para os professores, permitindo que eles pudessem avançar na compreensão dos benefícios desta ação para os alunos. Um aspecto que chama a atenção é que a formação dos professores realizada nas reuniões pedagógicas

segue uma orientação atualizada sobre formação continuada e faz uso de materiais teóricos consistentes e de muito boa qualidade.

Ao propor o desenvolvimento de um projeto didático em torno da reescrita de um texto para compor um livro coletivo, chama a atenção o propósito de fazer desta uma situação formativa. É com esta noção clara que a coordenadora orienta os professores para que façam uso das situações que o projeto propicia para promover determinadas aprendizagens. Um exemplo disso é a revisão dos textos. A maioria dos professores tende a reduzir a revisão à correção da ortografia, sem necessariamente criar uma situação de aprendizagem (muitas vezes esta atividade é realizada sem a presença dos alunos; a professora corrige e depois entrega a produção já corrigida, apenas mostrando o que foi corrigido). Neste caso, houve uma reflexão acerca do que o aluno pode aprender com a revisão e, portanto, que tempo e que atividades seriam necessárias para a correção do texto.

Além disso, o projeto:

- Estabelece critérios bem definidos de avaliação e instrumentos específicos para este fim.
- Faz acompanhamento sistemático do desempenho de todos os alunos, com indicadores objetivos, discutidos e compartilhados com cada professor.
- Contém as pautas das reuniões (com objetivos e estratégias) e registro posterior, com o relato do que foi realizado, o que teve que ser modificado, o que não foi realizado.
- Prevê atenção especial para os alunos que não estão avançando.
- Prevê avaliações sistemáticas para acompanhar o avanço dos alunos contendo uma planilha que permite verificar os avanços ou não de cada aluno e como ele está em relação ao coletivo.
- Mobilizou os professores que hoje constituem um grupo comprometido com a aprendizagem.
- Redefiniu o uso de alguns espaços da escola para alocação da biblioteca e da sala de leitura.
- Legitima as avaliações oficiais – Prova Brasil e IDEB – na definição de objetivos.

Além disso, a coordenadora:

- Faz observação em sala de aula como estratégia formativa.
- Lê, junto com a diretora, todos os planejamentos de todos os professores e fazem a devolutiva, refletindo junto com cada professor se as propostas planejadas respondem adequadamente aos objetivos ou não. Isto é, se aquelas atividades levarão os alunos a avançarem.
- Organizou a rotina dos professores para permitir que todos pudessem dispor de um horário semanal para ida à biblioteca circulante e retirada dos livros.
- Manteve a clareza da finalidade do projeto. No que se refere às ações de reescrita, por exemplo, houve a orientação constante para que os professores fizessem uso das atividades para promover a aprendizagem dos alunos. Isso, embora pareça obvio, não é o que ocorre em muitos casos.
- Elaborou pautas para as reuniões pedagógicas com professores contendo objetivos claros e bastante detalhados do que ela pretendia que os professores aprendessem. Por exemplo, identificar o que os alunos aprendem com a leitura em voz alta feita pelos professores. Para conseguir seu objetivo, a coordenadora selecionava material de leitura que tratasse deste assunto e levasse os professores a melhorar sua compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, planejava uma boa situação de reflexão e troca entre os professores e atrelava isso tudo ao planejamento detalhado das aulas. Disso resultava que cada professor saía com condições de realizar uma boa aula.
- Elaborou registros das reuniões realizadas que a ajudava a refletir sobre seu papel como formadora de professores e depois os disponibilizava aos professores.
- Criou valor em torno da leitura, realizando-a em diferentes momentos e para todos (professores, funcionários e alunos), estabelecendo o espaço da biblioteca e da sala de leitura com boas condições de uso.
- Por fim, a coordenadora e a diretora desta escola não sucumbiram a duas “tentações” que muitas vezes desviam o foco da aprendizagem: produzir um grande evento de culminância que ganha sentido em si e perde o vínculo direto com a aprendizagem e elaborar um produto final caprichado, ainda que para isso seja necessário fazer algumas das

atividades pelos alunos. Estas duas “tentações” muitas vezes roubam dos alunos boas oportunidades de aprendizagem. Ter um evento bem produzido e um produto final vistoso passa a ser mais importante do que tornar esta uma situação de aprendizagem. É aí que ocorrem desvios que retiram o foco da aprendizagem e desconsideram o tempo necessário para a aprendizagem, definindo ritmos em função da qualidade do evento de culminância e não das aprendizagens dos alunos, por exemplo. Este projeto não destituiu o lugar da aprendizagem como finalidade maior de toda e qualquer ação em nenhum momento.

Para finalizar, vale destacar que a escola está bem encaminhada em relação à sua meta de ter todos os alunos alfabetizados ao final do ciclo 1 (3º ano, antiga 2ª série): aproximadamente 90% dos alunos já se encontram alfabetizados no final do primeiro semestre do 3º ano/ antiga 2ª série.

## ANEXO 5 – RESULTADOS IDEB

**IDEB 2010**  
Santo Andre, SP  
Rede rede pública, 4ª série



### Santo Andre, SP Rede pública, 4ª série.

Distribuição de IDEB das escolas  
30%



Distribuição de Fluxo das escolas  
35%



Distribuição de Proficiência das escolas  
30%



**IDEB = Fluxo × Proficiência**

Ano	Fluxo	Proficiência	IDEB
<b>2009</b>	~ 0.97	~ 5.60	<b>5.4</b>
2007	~ 0.95	~ 5.12	4.9
2005	0.96	5.15	4.9

#### Metas projetadas

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	4.9	4.9	<b>5.4</b>	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9

#### Taxa de aprovação

	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>2009</b>	~ 0.97	~ 99.1	~ 98.4	<b>92.6</b>	~ 99.0	~ 94.0
2007	~ 0.95	93.9	~ 97.8	~ 93.9	~ 98.7	~ 91.6
2005	0.96		97.2	94.1	98.5	93.4

#### Nota na Prova Brasil

	Proficiência	Matemática	Português
<b>2009</b>	~ 5.60	~ 215.44	~ 194.04
2007	~ 5.12	~ 200.09	~ 183.70
2005	5.15	193.80	192.00

## CATA PRETA EMEIEF

Rede municipal, 4ª série.

**IDEB = Fluxo x Proficiência**

	Fluxo	Proficiência	IDEB
<b>2009</b>	<b>0.97</b>	<b>5.39</b>	<b>5.2</b>
2007	0.93	4.89	4.5
2005	0.84	4.62	3.9

**Metas projetadas**

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>IDEB</b>	3.9	4.5	5.2	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

**Taxa de aprovação**

	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>2009</b>	<b>0.97</b>	<b>97.2</b>	<b>96.8</b>	<b>91.7</b>	<b>100.0</b>	<b>95.5</b>
2007	0.93	96.6	100.0	77.8	100.0	92.5
2005	0.84		95.8	67.5	99.1	83.0

**Nota na Prova Brasil**

	Proficiência	Matemática	Português
<b>2009</b>	<b>5.39</b>	<b>211.89</b>	<b>186.15</b>
2007	4.89	194.34	176.90
2005	4.62	177.18	180.18

## ANEXO 6

### Transcrição da 1ª sessão com o grupo focal de Assistentes Pedagógicas

**Pesquisadora:** Hoje é dia 04 de janeiro e eu estou aqui com um grupo de professoras que foram assistentes pedagógicas na prefeitura de Santo André pra gente conversar sobre esse assunto. Então, a primeira coisa que eu quero perguntar é o que levou vocês a se tornarem assistentes pedagógicas. O que levou vocês a se interessarem em estar nesta função?

**E:** Posso começar? No meu caso, foi um desafio diferente porque eu já tinha muito tempo de prefeitura, *né*, sempre atuando como professora e as pessoas sempre falavam “*Você precisava exercer uma outra, um outro cargo pra que você possa observar, né, de uma outra forma o quadro de professores*”. E eu achei interessante isso, foi um desafio. Ah, cresci muito como assistente pedagógica porque nós tivemos várias formações que foram muito importantes, *né*, e também o trabalho com os professores, porque você estando como professor é uma situação. Você enxerga a dinâmica da escola de uma forma e você em um outro cargo você enxerga de outra forma e eu comecei a aprender sobre secretaria, coisa que eu não tinha assim, a maioria *né* da obrigação de uma escola, eu não idéia como que era, *né*. Então, você aprende diferentes aspectos. E o trabalho também de formação de professores, acompanhar o professor, o quanto isso é difícil mas ao mesmo tempo é prazeroso é muito importante na formação. Então pra mim foi muito bom em muitos aspectos. Em outros não tanto, *né*, mas eu acho que valeu a pena. Só que atualmente eu voltei pra sala de aula, agora estou como professora e estou gostando também. Eu vi o outro lado mas voltei e gosto também deste lado de professora.

**P:** Então eu trabalhava na assessoria, é, de professores que tinham alunos com deficiência, *né*, que tinham alunos com surdez. Aí eu recebi o convite pra ser AP pra ser assistente pedagógica e acreditei que podia ser uma possibilidade de eu crescer, de eu me colocar no lado, no lugar de coordenador, de ajudar na formação desses professores que eu gosto bastante dessa linha de formação de professores então por isso acho que eu topei o desafio de falar “*Não, vamos lá, vamos ver como que é*”, *né*, pra gente pensar aí em melhorar a educação da escola em si. Existia já um problema grande naquela escola em que eu fui atuar que não parava coordenadora pedagógica, não parava assistente pedagógica então acho que foi um desafio maior ainda “*Não, espera aí. O que acontece nessa escola que o pessoal não consegue ficar e porque não fica?*” Então acho que foi um desafio pra eu entrar e falar “*Vamos ver o que acontece?*” Mas acho que é por esse caminho de formar professor que eu gosto bastante, que eu me interesse bastante.

**Pesquisadora:** O que fez você buscar essa função, se tornar uma assistente pedagógica?

**J:** Eu acho que no meu caso eu não busquei. As coisas foram acontecendo de um jeito que me levou a. É, eu trabalhava numa região, é... rural da cidade, trabalhava no Parque Andreense e eu trabalhava num período como professora e no outro período como PAD. E ali tinha uma coisa interessante que tanto Paranapiacaba quanto o Parque Andreense existia somente uma diretora e ela

era diretora e assistente dos mesmos lugares. Então ela tinha que se subdividir pra dar conta dessas escolas, né. E como eu estava ali no outro período eu acho que eu me tornei o braço direito porque tudo que acontecia na escola eu acaba administrando, tanto as questões burocráticas quanto pedagógicas neste período em que ela não estava. E aí, as pessoas que me conheciam, né, começaram a falar *“Nossa, você precisa é, né, tomar partido de fato, né, e fazer outra coisa, ser assistente, acho que você leva jeito, você tem uma experiência boa, tal.”* Eu fui muito resistente a princípio *“Não, eu não dou pra isso, eu gosto mesmo da minha sala de aula, coisa e tal, né?”* E o fato de ser fato eu continuava tendo minha sala de aula. Depois de muita resistência eu falei *“Não, vamos vê o que é isso?”* E eu gostei, na verdade, eu acho que foi uma experiência muito boa. É lógico que teve muitas coisas difíceis pra eu lidar. Eu acho que essa coisa principalmente das diferenças de cada pessoa, né, eu acho que isso é o que mais gera conflito na escola, né? Então essas demandas que não eram pedagógicas foram as que mais me, sei lá, me aborreciam, mas as questões pedagógicas eu acho que foram muito legais, assim, a gente aprendeu muito nesse processo, né? Eu acho que foi isso?

**Pesquisadora:** Bem, qual é então, na opinião de vocês, a principal função de uma pessoa que está na coordenação pedagógica de uma escola? O que ela precisa fazer nessa função?

**P:** Eu acredito que essa pessoa precisa, primeiro, conhecer o grupo e as reais necessidades que o grupo tem e pensar em formações pontuais na escola pra sanar essas necessidades. Só que pra que essa pessoa possa é, fazer essas formações, acompanhar o grupo, ela precisa também ir conhecendo esses alunos, acompanhando a rotina do professor. Então acho que é mesmo pensar em situações formativas dentro da unidade escolar, tanto nas reuniões pedagógicas como na articulação do planejamento da professora nos projetos envolvidos dentro da escola, acho que é a principal função da coordenadora pedagógica lá.

**E:** Eu concordo com a Priscila e um outro item que eu acho importante também é a conquista do professor num primeiro momento, né? Porque o professor sempre observa o coordenador pedagógico com uma certa desconfiança. Ele acredita que você está lá pra fiscalizar e não pra formar ou ser um parceiro, né? Então num primeiro momento eu acredito que tenha a necessidade de você tentar conquistar o professor, né? É, ser uma pessoa verdadeira, né? Mostrar que você está ali mesmo nesse papel e não pra fiscalizar. É lógico que você tem uma organização de trabalho que ele tem, o professor tem direitos e tem deveres. E que ele vai precisar colocar em tudo, no seu dia-a-dia esses deveres, né. Então, mas que ele tem ali você como um parceiro. Mas eu concordo com tudo que a Priscila falou sim.

**J:** Eu concordo com vocês também e eu acho que o ponto principal dessa articulação é ver quais são as defasagens dos alunos. Eu acho que o principal papel é você auxiliar o professor a superar as próprias dificuldades, né, e aí a escola avançar nesse sentido que eu acho que é o objetivo principal é essa questão pedagógica. Os alunos realmente aprenderem, né.

**P:** Eu acho que o que é mais difícil pra gente enquanto coordenadora são os primeiros anos de experiência porque a gente só tem essa noção do que a gente tá dizendo agora porque a gente já passou alguns anos.

**J:** Exato.

**P:** Porque no primeiro ano você entra justamente tentando essa conquista, tentando falar *„Espera um pouquinho, onde é que eu tenho que atuar?‘*. E aí, depois, com a experiência que você vai percebendo que o que realmente você precisa saber dos alunos, o que realmente você precisa saber o que os professores sabem pra poder pensar aí nessa articulação das formações, dos momentos formativos dentro da escola.

**E:** Mas mesmo assim, aqui na rede, né, a gente tem um grande problema, que é o problema dessa mudança de professores nas escolas. Então mesmo você ficando como coordenadora numa mesma escola, lá onde eu trabalhei, é, todos os anos a grande quantidade de cargos, né, que estavam às professoras em cargos né, e vinham substitutas, então você tinha feito uma formação no ano anterior, já tinha conseguido dar alguns passos e aí no ano seguinte vinham outros professores e você tinha que ta retomando sempre, né, as mesmas coisas. Então isso muitas vezes dificultava muito, né, o crescimento. E uma coisa que a gente, sei lá, pra mim eu acho que é muito importante é interessante que o professor observe, né, as dificuldades dos alunos, mas pra que todo o professor conheça realmente os seus alunos é difícil, é uma tarefa difícil. Porque tem diferentes professores, diferentes perfis, né, então isso é um trabalho grande também que eu acho que demandou muito, né, essa nossa atividade na escola. Eu acho isso importante.

**J:** Eu acho que uma outra questão, também, né, que dificulta esse papel é a questão que a função de assistente pedagógica na nossa rede, ela tá muito ligada à questão político-partidária, né? Eu acho que isso dificulta o trabalho porque as pessoas, muitas vezes, não vêm, a gente como um simples coordenador ou assistente, é... Focando nessa questão pedagógica, mas existe eu acho que na rede um ranço que acaba dificultando esse trabalho, né.

**P:** Você tá falando do inverso né, do que os professores pensam sobre os assistentes e não o que a gente...

**J:** Sim, sim. Não, não, é o inverso.

**Pesquisadora:** Vocês estavam dizendo que, é... o momento que vocês se tornaram assistente pedagógica, porque precisava na escola. E o que vocês acham que colaborou, que ajudou vocês poderem desenvolver isso na escola. Porque você passa por uma seleção e no dia seguinte você já é coordenadora daquela escola, né? Você não tem assim: *„Agora vou fazer um curso pra ser coordenadora de escola‘*. Então, o que ajudou, como que vocês buscaram alternativas pra conseguir estar, se sentirem capacitadas pra essa função, pra esse trabalho?

**E:** Foram as formações que nós tivemos nesse período, né, que foram muitas e foram importantes. Mas, na minha opinião, a principal delas foi o Ação Escrita mesmo, né, que foi um período muito mais longo. Nós tínhamos os encontros, né, semanais, nós podíamos focar em formações com as formadoras via e-mail, né. E com o grupo de assistentes que nós éramos divididas em setores, nós tínhamos a possibilidade de encontros com as assistentes do setor pra gente trocar informações também, né? Então, pra mim foi muito importante esse período de formação.

**P:** A gente teve duas formações, na minha opinião importantes, eu acho que uma delas eu concordo com a Elaine que é o Ação Escrita. O Ação Escrita traz como se trabalha como formador. Então ele traz pra você conhecimentos de formador, como por exemplo, como te matizar uma prática, como levantar os conhecimentos prévios dos professores, como agrupar esses professores pra que realmente seja produtivo uma discussão, então esses conceitos de como ser formador, é... A gente possibilitou que a gente fosse um pouco mais forte, né? Pra voltar pra escola um pouco mais forte. E a gente teve uma formação também paralelo que foi bem menor, que foi uma vez por mês de como ser coordenador, né? Que a gente aprendeu como organizar uma boa pauta dentro da escola, e, a cobrança que se fez naqueles momentos, né, que a gente saía de lá com uma pauta, tinha que aplicar e tinha que trazer de volta, tinha que trazer as discussões. Então eu acho que, tudo isso, nos trouxe, nos fez ficar um pouco mais forte enquanto coordenadora, né, na escola.

**J:** Eu concordo, eu acho assim, quando eu entrei, é... Eu disse coisas, eu fiz coisas, que hoje eu não faria. Eu acho que eu cresci muito nesse processo, né? E, essa questão da formação foi primordial pra minha formação como assistente mas eu também quero ressaltar uma coordenadora, né. A gente como assistente tínhamos nos setores uma coordenadora e eu acho que essa pessoa, também, tinha características que, assim, foi raro ver, e, me ajudou muito a crescer. Não sei se pode falar o nome (risadas).

**Pesquisadora:** Pode.

**J:** Foi a R. Então, assim, eu acho que a formação, sem dúvida, ela foi uma das principais formas de me fazer realmente mudar, de crescer com profissional, de enxergar coisas que eu não sabia, que eu não via, né, e atuar de maneira mais, como que se diz, efetiva, né, vendo alguns retornos, talvez não todos os que a gente queria, né, mas muita coisa aconteceu de bom. E também essa coordenadora que eu acho que é um destaque entre todas as que eu tive, né. Por quê? Porque ela tinha uma visão de mundo também diferenciada, né? Não tava ligada só à questão pedagógica, mas à questão de mundo, né. A questão cultural, a questão, ah... De fazer link com a vida, né. Eu acho que isso também foi muito importante, eu acho que ajudou bastante.

**P:** Ah, outra coisa que eu lembrei agora, também que acho que é importante, além do Ação Escrita ter o aspecto aí de formação, o foco era alfabetização, mas ele trazia conhecimentos sobre a prática pedagógica. Então, por mais que nós estudamos muito sobre a Língua Portuguesa, né, que nos fez estudar porque ser formadora a gente precisa estudar, ela trouxe muito conhecimento sobre a prática pedagógica independente da área do conhecimento trabalhada. E isso fez com que a gente chegasse pro professor e pudesse é, ajudar no planejamento „Olha, por que você não faz assim, ou faz desse jeito?’ Então eu acho que esses conteúdos trabalhados lá na formação também fez diferença pra gente lá.

**J:** E até, eu fico pensando assim. É, os PCN's, né? Os PCN's, na minha visão, ele não tinha uma importância que ele tem hoje. É, muitas vezes eu desprezei os PCN's: „Não, isso veio de cima pra baixo, coisa e tal.’ E quanto à gente começa a ter a formação do Ação Escrita, elas conseguiram, trazer vida pra aquilo, elas conseguiram dar significado. Então hoje, eu olho pros PCN's com respeito. (risada) Coisa que eu não tinha. Porque, assim, se você pegar os PCN's, por exemplo, de língua

Portuguesa que é o que a gente mais estudou, né, que a gente se envolve, coisa e tal, tudo que na verdade a gente estudava ali, estava nos PCN's. Então isso me fez ter um outro olhar de respeito, como eu já disse, e até buscar nas outras áreas o que o PCN diz quando eu tenho dúvidas, né. Então eu acho que isso também mudou e hoje como professora em sala de aula é uma referência pra mim.

**P:** Mas porque a gente passou por formação, né?

**J:** Exatamente.

**P:** Porque se a gente, muitas vezes, eu já fiz leituras dos PCN's, antes da formação e eu tinha uma interpretação.

**J:** Uhu.

**P:** Assim como muitos professores que não passaram por formação igual à gente teve faz leitura dos PCN's e interpreta de uma forma, né? E é a formação também que fez diferença em cima disso.

**J:** Exato.

**E:** Eu acredito que seja em todo o olhar, né. É como a Jussara falou, né. Tem o ranço do, da política partidária mesmo e a gente observa isso hoje também, né.

**J:** Uhu.

**E:** Então é, eu não sei, eu falo por mim. Eu nunca olhei nenhum material que nos foi oferecido com um olhar partidário, eu sempre olhei pensando, ah, na formação educacional, né. Então esse olhar acho que diferencia o trabalho diário, né. É lógico que nenhum, é, material, é excelente 100% mas como a gente tava discutindo antes de começarmos aqui a nossa conversa, né, é, é sempre priorizar a educação pra que melhore cada vez mais, né, e não pensar só com essa visão partidária, né. Então se eu não consegui fazer em outro momento ou, eu fui restrita em outra situação, então agora eu vou fazer de outra forma, né. Então é esse olhar que a gente tem, né, que faz a diferença.

**Pesquisadora:** E como é que foi pra vocês ser formadora do Ação Escrita? Como é que foi a experiência de estar no papel de formadora de um curso que era oferecido fora do horário de trabalho, que não era com o seu grupo de professores e que tinha lá um grupo específico que vocês tinham a tarefa específica de ser formadora.

**J:** Posso começar (risadas). Eu acho que pra mim a princípio foi bem estressante porque é, eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma. E quando eu me senti naquele lugar, né, de formadora de pessoas que eu não conhecia, é, eu senti uma tremenda, me senti numa tremenda responsabilidade de dar conta de determinados conteúdos que eu falava „Será que eu tenho condições pra isso?“. E assim, eu lembro que eu estudava demais, demais, demais, pra me sentir, é, segura, pra não falar besteira, pra não fazer coisa errada. E assim, que horário que tinha que mostrar o vídeo e tal. Então assim, no princípio, a coisa era bem metódica, aliás eu ficava olhando no livro e, né, vendo se tava tudo certo e tal. E aos poucos a coisa foi sendo melhor, né, no sentido assim de ficar um pouco mais à vontade, mas assim, ainda me sentindo com muita responsabilidade. Mas eu acho que foi uma experiência muito boa, válida, no sentido de que eu estava me conhecendo, conhecendo outras pessoas, ampliando, é, esse grupo, não só de relacionamento, né, social, mas

também de conhecimentos porque às vezes a gente fica na nossa escola e a gente convive até anos com as mesmas pessoas e isso acaba sendo previsível, né. O que a pessoa vai falar, ih, eu já sei. Você faz a pauta e já sabe mais ou menos „Pessoa tal vai criticar tal coisa ou a outra vai apoiar’ né, você conhece o grupo que você trabalha e você consegue ali lidar com algumas coisas e quando vem esse outro grupo, é, é uma surpresa, né, e surpresas boas, né. Muitas pessoas ali realmente tinham um compromisso educacional muito grande, pessoas gracinhas, né, que até hoje fazem um trabalho muito legal e, eu acho que foi gratificante, né, finalizando assim esse processo, né, eu acho que foi difícil, não foi fácil, mas eu acho que foi uma vitória, né, vamos dizer assim. Pra mim e, eu acredito também pras pessoas. Foi uma troca, né. A gente pensa que só vai ensinar e não é verdade, né, a gente, na sala de aula com as crianças, com os adultos, eu acho que acontece isso. Então, é isso.

**P:** É, e tem uma coisa muito interessante no grupo de, do Ação Escrita de você ter um grupo que não é seu, é, isso também acontece na escola, mas que acho que vale a pena ressaltar que é quando você inicia o processo de formação com aquele grupo, as pessoas não te conhecem ainda. Elas não sabem „Será que essa pessoa realmente está trazendo coisas que vão favorecer lá a minha rotina? Ah, eu acho que não. Duvido.’ Até pelo ranço, até por toda a história, né, que foi apresentada enquanto rede. E aí a hora que você começa a pedir porque o Ação Escrita tinha muito dessa ... A formação do Ação Escrita é que elas tem que colocar em prática. Então quando elas colocavam em prática e percebiam que aquilo que você tava falando não era uma grande bobagem e realmente fazia sentido pra que as crianças aprendessem elas começavam a trazer o retorno, né. E isso te dava força enquanto formadora porque elas olhavam pra você como, com um certo respeito que não é como muitas vezes elas olham pra coordenadora que às vezes acham que tá vigiando, que às vezes acham que é o que a Elaine falou. É, então, quando elas vinham eu achava um barato porque eu tinha um grupo que as pessoas diziam que era bastante difícil, que era de uma determinada escola, me anteciparam isso, falaram „Oh, se tem um grupinho e tal’. Daí eu falei assim „Mas talvez aqui seja diferente’. E realmente foi porque as experiências trazidas eram outras, eram de alfabetização e quando elas aplicavam o conteúdo e traziam elas falavam „Você não vai acreditar, isso que eu achava a maior bobagem os alunos *tão* fazendo e *tá* tendo avanço’. Não que elas tivessem mudando a prática porque eu não acho que foi momento de mudança de prática, mas foi um momento de uma lampadazinha, né, de falar, acender e falar assim „*Espera* um pouquinho eu preciso estudar.’ E acho que isso que passou pra elas. Então ser formadora acho que ganha essa questão, essa, esse peso assim pras cursistas, né, de olhar e falar „Olha *tá* realmente, eu *to* vindo aqui porque realmente *tá* interessante, eu *to* aproveitando, os alunos *tão* realmente curtindo e aprendendo. Então eu acho que é diferente um pouco da coordenação lá na escola.

**E:** Pra mim, também, como a Jussara falou foi estressante mas foi estressante em dois momentos. No início com o meu grupo, né, até você conhecer um pouco o grupo que você estava, é, faze... Começando essa formação, né, e depois no primeiro ano, ao final do primeiro ano meu grupo foi desfeito e eu fui pra ser formadora de um outro grupo que foi formado. Então isso foi muito difícil, né, pra mim foi difícil. Eu fiquei muito mal comigo mesma, ah, estava assim muito, é, sensível eu acho, né, e isso atrapalhou um pouco. Mas, é, o que eu observava foi como a P. falou né. (24’) que os professores que a gente trabalhava na nossa escola nos via como assistente mas como se a gente

não conseguisse atingir os objetivos que elas esperavam, pelo menos eu acreditava assim, já na formação eu ouvia comentários das meninas que estavam fazendo o curso comigo, e a própria assistente delas falava “nossa, está sendo legal, a E. está fazendo isso e aquilo” como se fosse uma outra situação e elas dessem o valor que a gente não tinha na escola, então isso foi muito importante, foi muito gostoso, em muitos momentos foi estressante, nos colocou, eu me vi com muitas dúvidas, precisava sempre estar conversando, tirando dúvidas, alguns momentos foram muito difíceis para conciliar horários com escola, a gente ficava distante um pouco mas foi muito importante para minha formação, conhecimento, eu acho que foi muito bom.

**J.:** Só mais uma coisa que eu queria acrescentar, eu acho que a gente ganhou um lugar de respeito nessa Rede, eu sinto até hoje as pessoas vindo me procurar na escola pra tirar dúvidas de coisas que a gente fazia no Ação Escrita, me mostrar a escrita de alunos e falar “o que você acha disso? O que eu faço depois disso?” então assim, não desmerecendo a assistente que hoje está lá, mas a gente ocupou um espaço nessa Rede que até então não tinha, e a gente acabou saindo ganhando no sentido que a gente conseguiu, embora tivesse dúvidas, embora fosse estressante muitas vezes, mas acho que a gente conseguiu mostrar que santo de casa faz milagre, a gente acabou mudando um pouco esse paradigma, que muitas vezes a gente não conseguia atingir e dependendo de uma reorganização aí, dessa formação diferenciada, não na escola e sim num outro espaço, a gente acabou conseguindo atingir, como a P. falou, a gente não acredita que a prática mudou de uma hora para outra, mas a gente acredita, pelo menos eu acredito que uma outra perspectiva de educação foi posta, e até hoje essa perspectiva tem frutificado, as pessoas não engavetaram, elas estão ainda buscando né, não só todas as pessoas, mas muitas delas ainda estão buscando e assim, voltando pra sala de aula muitas vezes eu me reporto a esse material, porque ele é um apoio, ele me traz luz para algumas dificuldades, ele me traz novas perspectivas para trabalhar com os alunos, então eu acho que foi um marco na nossa Rede e pra minha vida também.

**E.:** E até pros país né, porque eu já usei o material em reunião de país que eu já fiz, para estar auxiliando na formação com os país, isso é muito importante também. Porque eles nos vêem com um olhar, e se você mostra e comprova um material, o trabalho que você vem desenvolvendo, eles também começam a demonstrar um maior respeito pelo seu trabalho, isso também faz diferença.

**Pesquisadora:** Bom, a E. Falou de um ponto que eu queria perguntar para vocês. Como é que foi se dividir entre formadora do Ação Escrita e assistente pedagógica na escola.

**P.:** Então, no início, acho que os dois lados, o lado bom e o lado que nem tanto. A principio, depois que eu fui formadora, eu queria só fazer isso, porque era tão bom e a gente precisava se dedicar tanto aquilo que eu falava assim “gente, eles precisam, mesmo que não seja a P. chamar três pessoas para continuar essa formação, para fazer só isso” em contrapartida, se a gente não tivesse vivido como formadora e na coordenação, a gente não teria colocado os conteúdos que a gente viu na formação lá na coordenação pedagógica, então acho que foi isso que aconteceu, primeiro eles quiseram colocar como formadoras um grupo, e a gente começou, os coordenadores começaram a perceber que este grupo que estava sendo formador estava começando atuar diferente nas escolas do que aquele grupo de assistentes pedagógicos que não estavam sendo formadores, então foi à

hora que começou a estender para todas as outras, porque começou a perceber que estar na formação e estar na coordenação contribuía para a coordenação pedagógica, então, é fato, ter sido formadora contribuiu na atuação da coordenadora pedagógica lá na escola.

**J.:** Mas por um outro lado (rs), eu concordo com o que a P. disse, mas por um outro lado eu me senti um pouco distante dessa turma, desse grupo e acabava tendo buracos lógico, porque você acaba não estando todos os dias na Unidade Escolar e não consegue fazer todos os links ali que precisam ser feitos. Então teve realmente os dois lado, esse lado bom que contribuiu muito para essa nossa aprendizagem de ser formadora na coordenação mas muitas vezes a gente ficou ausente da Unidade Escolar.

**E.:** E num primeiro momento nós começamos a privilegiar sempre a língua portuguesa né, e acabamos deixando um pouquinho de lado as outras áreas de conhecimento. E isso também passou a ter uma cobrança num período futuro, nos outros anos, que aí começavam a nos cobrar em relação a isso também. Então foi importante, é lógico que nesse primeiro momento foi o que mais pegava na Rede de Santo André era mesmo as dificuldades com a língua portuguesa, mas também o que depois nos ficamos insistindo em formações nas outras áreas também, porque nos acreditamos também depois dessa formação que nos deveríamos também ter uma formação consistente para que nós pudéssemos fazer um trabalho também nas outras áreas, isso nós começamos a fazer na de matemática que foi muito importante, mas não tivemos continuidade nas demais áreas.

**P.:** Tem uma coisa também, que a coordenadora, tanto a coordenadora quanto a formadora precisa ter momentos de aplicação de atividades com alunos, e não tem como, a gente sabe que a gente pode estudar, estudar e estudar que a gente precisa realizar atividades pra gente aprender muito mais, pra saber como as crianças se apropriam do conhecimento, enfim, como eles aprendem. Claro que tendo as duas funções juntas impossibilitava que a gente chegasse pertinho do aluno, tenho certeza que vocês hoje em sala de aula ganharam muito mais conhecimento de formadora do que eu que não voltei pra sala de aula. Eu não duvido disso.

**Pesquisadora:** Vocês falaram de algumas coisas que aprenderam durante essa formação, o que vocês acham que foi a principal contribuição para o trabalho de vocês na escola, que vocês falam “olha isso aqui, depois que eu fui formadora mudou completamente quando eu estive na escola”

**P:** Eu vou voltar a falar que eu acho que são os conteúdos de formação, que antes de eu ter essa formação eu não conhecia esses conteúdos de formação, que pra uma boa formadora ela precisa saber esses conteúdos. De como se realizam essa formação dentro da escola, que é a de conhecer como os professores aprendem, que é planejar uma tematização de prática, que é colocar os professores em paz pra conversar, pra discussão ser rica para que possa se ter o aprendizado. Eu acho que são esses conteúdos formativos, a tematização, o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores, o saber fazer essa Paula formativa para as reuniões e este conhecimento da sala de aula, né? Porque a gente sabe que pra que a gente possa ter um avanço no aluno, a gente precisa conhecer o que eles sabem, precisa conhecer como eles aprendem, né, e a gente precisa conhecer, pensar em boas situações de aprendizagem pra que realmente eles consigam aprender, porque se a gente fizer pela metade isso, a gente não vai ter tanto êxito na aprendizagem dos alunos e dos

professores. Então eu acho que são esses conteúdos informativos que pra mim fizeram a diferença enquanto coordenadora pedagógica.

**E:** Concordo também, foi muito importante porque muitas vezes alguns conteúdos nós não tínhamos idéia, principalmente quando se foi falado nas hipótese de leitura, eu não tinha ouvido falar nisso, né, e foram ganhos importantíssimos, então isso auxiliou demais, eu acho que isso fez muita diferença na formação, é importantíssimo, acho que é primordial. Eu acredito que em qualquer profissão que você exerça você tem necessidade de uma formação constante, se não você para.

**J:** Eu acho que só complementando, esse conhecimento que mais me deu foi segurança, né, eu acho que a segurança de trabalhar coisas que eu tinha convicção não é isso, e este o caminho, então eu vou, porque até então quando você não tem segurança, você faz uma coisa aqui, você faz uma coisa ali, né..., aquelas atividades avulsas, vamos chamar assim. E quando você conhece esses conteúdos, você consegue dar uma seqüência nesse trabalho, né, então tudo aquilo que a gente aprendia, eu pelo menos, eu tentava trabalhar na minha escola, né, tinha pessoas ali abertas, tinha outras que não, porém a minha segurança não mudava, embora um gostasse o outro não gostasse, não importava mais, porque quando você tem segurança...você fala poxa será que eu estou fazendo certo? Será que é este o caminho, eu acho que a principal mudança na minha formação como coordenadora foi, não, eu sei que o caminho agora eu vou, né, e eu acho que esta foi a principal coisa e é assim consegui articular como a Priscila falou: as pautas, é essa coisa de como chegar pro aluno, né, é articular mesmo esses conhecimentos que a gente teve de na prática, acho que isso foi muito importante.

**P:** Vou dar um exemplo só pra falar disso que a Ju esta falando, por exemplo quando eu planejava minhas pautas de formadora de coordenadora, se eu fizesse uma pergunta pra levantar os professores e eles respondessem no coletivo, pra mim já estava tudo bem, é, então um conteúdo que eu aprendi foi que: trabalhar nos grupinhos primeiro para depois levantar para o coletivo, faz com que todas as pessoas levante os conhecimentos delas, não fiquem sempre as mesmas pessoas falando, então né, quando a gente joga uma vez para o coletivo são sempre duas ou três pessoas que falam, às vezes não deu nem tempo de eu pensar e eu já estou lá falando, meu Deus ele já respondeu, é isso. Claro agora quando você tem muitas pessoas que são mais tímidas e que tem tanto a oferecer e que nos grupinhos, é um exemplo de um conteúdo que eu não aplicava antes das reuniões de AP, entre outros muitos que a gente aprendeu. Só para ilustrar.

**PESQUISADORA:** Então você acha que as reuniões pedagógicas mudaram de fato depois desse momento de formação?

**P:** Sem duvida, um exemplo.....

**PESQUISADORA:** As pessoas conseguiram pensar nela de forma diferente?

**P:** Eu comecei a fazer vídeos de professoras em sala de aula pra depois levar pra discussão, coisa que eu sabia longe que... Sabe aquele pensamento que você fala assim: deve ser bacana, mas não sabia como fazer. "A Ju falou isso te da uma segurança pra dizer, "e assim que eles vão aprender", então são atitudes que você tem depois que você passa por uma formação.

**J:** Acho que as nossas reuniões foram mais objetivas, né, chegavam a no centro mesmo do problema, e antes a gente ficava, parece comendo pelas beiradas, e não conseguíamos atingir o que nós necessitávamos mesmos. Com essa formação nós conseguimos, lógico, muitas vezes ficou a desejar, mas muitas coisas nós conseguimos.

**PESQUISADORA:** E sobre o acompanhamento dos alunos, o que mudou. Vocês conseguiram chegar mais próximos dos alunos, depois de todo esse processo, o que vocês poderiam me dizer sobre isso?

**J:** Eu queria contar uma experiência que eu achei que foi interessante, né, a gente fazia um... Eu pelo menos, fazia um acompanhamento dos alunos, mas uma das coisas que a gente levou pra escola, foi uma tabela, onde as professoras faziam a classificação mesmo do aluno, em que fase de ciclo que eles estavam. E o que foi possível perceber? Que as professoras que trabalhavam mais efetivamente com os conteúdos que eram levados, discutidos e propostos pra elas, elas tinham êxito. Porque essas tabelas começaram a ser comparadas e aí as pessoas que acabavam não fazendo elas foram se sentindo... opa! O que é que esta acontecendo? Porque assim é, o que a gente estava falando, o que a gente tem como prioridade, a mudança da aprendizagem dos alunos, não é? E aí foi dando um chacoalhão, tipo assim, e não um chacoalhão que eu precisei dar, mas os fatos comprovavam, né, que uma determinada ação tinha uma reação, uma reação positiva ali das crianças, e essas pessoas começaram a pensar, oh, espera aí não posso ficar pra trás, né, é eu acho que isso foi uma das coisas importantes, assim que aconteceram.

**PESQUISADORA:** Falar que teve mudanças no acompanhamento que vocês tinham com relação à aprendizagem dos alunos.

**E:** É só partindo disso que a J. falou, no noção escrita a gente aprendeu, que a gente precisa ter uma sistematização de registro e de conhecimento de deveres dos alunos, foi quando a gente organizou as avaliações nas escolas, a partir dessas avaliações de registros, a gente conseguiu, a gente conseguiu chegar um pouco nos momentos de avaliação dos alunos, e o que a gente esperava, é a gente conseguisse, é que a gente não conseguiu, a idéia era que a gente conseguisse no acompanhamentos das crianças nas suas atividades, eu tinha um planejamento de coordenadora e que eu não consegui colocar em prática do jeito que eu quis porque não deu tempo, mas que era, a discussão que a gente tinha em PS, vamos supor que discutia lá uma situação de matemática, por exemplo, a idéia era que depois daquelas várias atividades que a gente tinha discutido lá, os professores elessem uma ou duas pra colocar em prática e nesse momento de acompanhamento de prática, de se colocar em prática uma atividade discutida em sala de aula, em PS, a AP ia junto com o professor, porque aí o professor marcava o que era mais importante, o que é mais importante para o AP, não chegar lá de supetão... hoje eu vim assistir a sua aula, ou então eles tinham uma sistemática de a gente discutiu tais atividades, é então quando você vai colocar em prática, então quando você for colocar em prática na semana que vêm, ou daqui uns dias pra não atrapalhar muito a rotina, você já organiza comigo antes, e aí era o momento do que a gente aplicava o conteúdo para os alunos e a gente observava um pouco a forma que o professor organizava essas atividades com os alunos. Então eu não sei se eu estou conseguindo responder, mas o que eu estou dizendo é, e que não da pro coordenador pedagógico, não conhecer um pouco de como os alunos aprendem, ficar

muito distantes disso, e também não dá pra ficar distante de como o professor atua em sala de aula, se não ele vai achando que tudo que ele esta ensinando os professores estão conseguindo aprender e estão conseguindo passar pro aluno, então o coordenador tem que estar em sala de aula, e uma das formas que eu encontrei de ter um pouco mais de êxito, não ficar uma coisa assim, lá vem uma coordenadora aqui, pra assistir uma aula minha, era isso, da discussão RPS, como você vai aplicar essa atividade então, ah tá dia tal, tal hora, ah então vamos lá. Então eu planejava juntinho ou não dependendo da atividade já estava pronta, aí eu ia ajudar a aplicar, e aí lógico que a gente não ficava sentadinho numa cadeirinha lá atrás, né, a gente punha a mão na massa, sentava com o aluno, também pra gente ter esse conhecimento de como eles aprendem.

**PESQUISADORA:** Então vocês acham que fazer essa ação ajuda a garantir que a formação chegue ao aluno? Essa é uma ação que pode fazer isso ou tem outras que vocês acham que poderia fazer isso, pra que aquilo que você fala lá na reunião, não fique lá?

**J:** Sabe uma outra experiência que eu acho que também vale a gente compartilhar, é, eu sinto assim, que na escola que eu trabalhava existia algumas resistências, não só na questão político partidária mas também porque as pessoas já estavam assim, num período de se aposentar, algumas, né, não estou falando de todo mundo, mas assim, estavam mais no sentido de despedida, não queriam muito se envolver, e aí uma das estratégias que eu também utilizei, foi assim, posso ir à tua sala fazer tal coisa, “pode, vamos lá, não sei o que lá”, meio que assim, é assim que faz, porque às vezes a pessoa não é nem que ela não quer, mas é que ela não sabe, e ela esta com medo de ser desafiada e às vezes aquilo da errado e ela também se sentir frustrada, né, e aí eu acho que é um jeito que você tem de manter a porta aberta da sala de aula desse professor, da pessoa que vem pra ajudar, não só pra observar ou mesmo fazer juntos, mas às vezes tem que fazer, não fazer por, mas fazer, olha é mais ou menos assim, pra se aprender a fazer aquilo e nessa situação você conhece as crianças e você acaba sabendo o que as crianças estão fazendo e como fazem, e você observa aí qual é o buraco, onde você precisa atuar com o professor pra aquela situação mudar.

**PESQUISADORA:** Então você falou aí que uma coisa que é importante, pra você organizar a sua reunião pedagógica, você precisa saber o que esse professor precisa, não é? Então você disse que uma das formas é estando lá na sala de aula com o aluno, que outras coisas vocês usavam pra saber quais eram as coisas que vocês precisavam trabalhar nas reuniões, o que eles estavam precisando.

**E:** O uso do registro do semanário, por exemplo, a gente fazia o semanário, as professoras faziam o semanário, então a hora que você bate o olho no semanário, qual é a idéia do seminário pro coordenador, a idéia é que ele possa ajudar antes de você realizar atividade e pra você poder dizer, olha você viu que você começou por exemplo a trabalhar aqui animais, mas de repente você parou, você não vai dar continuidade nisso, ficou no esquecimento, olha, eu tenho um material bem legal pra trabalhar com animais, essa é a idéia que a gente usa, sei lá, quando a gente bate o olho lá naquele semanário, você vê é, um pouco da fragilidade do que o professor tem mais dificuldade pra estar fazendo, vamos pegar o professor de alfabetização, geralmente o professor de alfabetização de sala de alunos de seis e sete anos o que é que faz, trabalha muito a questão da língua portuguesa, ele acaba deixando por exemplo todos os dias da leitura escrita e uma vez matemática, ah mais é que

tem muito aluno pra alfabetizar e tal e aí a gente já tem possibilidade de sentar com este professor e planejar a rotina da semana seguinte, de forma que você mostra, oh, trouxe umas atividades aqui, e o que você acha, você precisa. A gente precisa dosar mais, eu acho que é legal a gente usar sempre o “a gente” precisa, não só você porque pra ele se sentir um pouco mais seguro de que não é só uma cobrança, apesar de ser, porque acho que este é nosso papel também, mas o de cobrar e dar subsídios pra isso, então acho que além disso que a gente falou de acompanhamento, de atividades em sala de aula, de fazer atividades muitas vezes pra mostrar pro professor um pouco de com se faz, entre aspas, tem essa questão também de como a gente sabe que os professores sabem...pelo registro de rotina.

**P:** E os relatórios também que eles começaram a fazer pros alunos, eles começaram a ter também um olhar mais crítico, dentro das necessidades dos alunos, passaram a ousar mais não aquela atividade individualizada, mas atividades em duplas, em grupos e isso foi importante, essa diferença no trabalho em sala de aula não é lógico que a gente conseguiu 100 por cento dos professores, não, não conseguimos, e até hoje tem professores que não realizam esse trabalho, mas é muitos que realizavam começaram a contagiar outros, porque através desses diferentes instrumentos, isso que a gente tinha possibilidade de acompanhar os alunos e mostrar pros professor os avanços que os alunos estavam conseguindo, né, isso foi contagiando os professores pra que tentassem fazer cada vez mais, isso foi muito importante.

**E:** Eu acho que também a parte do material do aluno, quando você pega um caderno, as atividades que são propostas, tem atividades que você olha e fala, meu, porque o professor esta propondo isso para o aluno, que ele vai aprender com esta atividade, e aí fica uma incógnita, né, e aí você chega até o professor e fala, mas porque você esta dando esta atividade, e aí ele te justifica e você percebe muitas vezes que aquilo não vai atingir aquilo que o professor quer que atinja. Eu acho muitas vezes que quando uma atividade ia pra ser xerocada, eu sempre tinha o cuidado de olhar antes e muitas vezes eu cheguei, lógico que não é uma situação tranqüila, não é uma situação fácil, porque você coloca outra pessoa em cheque, né, porque você vai fazer isso, e aí as pessoas, né tem que se justificar, porque eu vou dar essa atividade e muitas vezes, não, vamos repensar eu tenho uma outra coisa que eu posso te ajudar, então é assim, muitas vezes acaba sendo invasiva a nossa atuação, mas é uma maneira de tentar ajudar até que aquilo seja realmente significativo.

**J:** Mas acho que é a forma, você viu uma atividade que você acredita que ela pensou que vai favorecer tal coisa pro aluno, e que um xerox, mas você viu, deixa eu levar outras atividades pra dizer pra ela, pro você não acha que essas atividades aqui também podem contribuir pra isso que você esta precisando, ou que, pra essa que você esta querendo, acho que a forma como a gente faz, que vai mostrar que uma cobrança foi simplesmente por uma cobrança, ou não.

**E:** É não foi mais a critica pela critica, foi uma substituição, você esta conseguindo atingir de uma outra forma, né, e com embasamento, que não é por um acaso, não é à toa, como eu falei, acho que a segurança que a gente teve deu condições de você ousar nesse sentido, de colocar a outra pessoa pra pensar, pra refletir alguma coisa que antes nem a gente tinha condições. Como você vai colocar a

pessoa pra refletir se você nunca tinha pensado naquilo, não é, então acho que é esta formação, ela deu conta da gente fazer, ter várias ações.

**PESQUISADORA:** Se vocês fossem começar de novo nessa função qual é a primeira coisa que vocês iam pensar: É isso aqui eu não posso deixar de fazer, pra começar um bom trabalho nessa escola.

**P:** Ah, eu acho que eu tentei fazer um pouco depois quando mudou a gestão, que eu fui lá pro Floresta que é, que era, eu vou repetir minha fala que é organizar as metas de aprendizagem dos professores desde o início do ano pelo menos pra que eu possa depois, pra gente poder, ter da onde partir com eles, e pensar em estratégias formativas, mas de pensar, espera aí, tem tantas reuniões pedagógicas, como eu vou organizar essas tantas reuniões pedagógicas para dar conta disso que eu preciso, ah, então eu vou pensar na disciplina de português e matemática, enfim pensar, é, acho que a primeira coisa que eu pensaria novamente é, que linha formativa que eu vou trabalhar com os meus professores pra que eu estude, pra que eu possa contribuir com eles e que a gente não fique com conhecimentos picados, pra que realmente a gente tenha estudo aprofundado, a gente vai estudar matemática, então vai se em uma ou duas RPS por mês, aí eles vão ter que colocar alguma forma que a gente estudasse, que eles tivessem que colocar em prática, voltasse isso pra discussão e que a gente se aprofundasse no mesmo tempo; criar linhas de formação dentro da escola, eu acho que essa seria a principal ação e aí lógico que junto com isso, vem às avaliações dos alunos, vem os registros, vem outras coisas, mas acho que como principal e esta articulação mesmo da linha formativa dentro da escola. Não sei se é isso mesmo...vocês fariam outra coisa como prioridade?

**E:** Olha eu não sei, posso estar falando uma grande bobagem, né, mas assim, a nossa formação no ação escrita, estava voltada para a língua portuguesa, embora as outras áreas, elas ficaram muito esquecidas, e não foi pouco, muito esquecidas e acho que ela é à base de tudo. Por quê? A gente vê as crianças saindo do ensino fundamental com determinada defasagem que não poderiam mais acontecer, eu acho que a minha linha de frente seria ainda a língua portuguesa, embora as transformações precisassem, mas eu acho que eu ainda não iria descansar enquanto eu não visse algumas coisas se efetivando, porque hoje na sala de aula, atuando, eu vejo assim algumas coisas que foram esquecidas ao longo do tempo e, né, por isso que as crianças não sabem, porque elas não foram trabalhadas em determinadas coisas, eu acho que seria a minha linha de frente.

**P:** Então eu acredito investindo na formação mesmo, voltando a ser uma assistente pedagógica, é priorizar as necessidades mesmo, da escola no momento, eu vejo assim, eu concordo com as duas falaram, vejo necessidades de formações diferenciadas, mas também ainda a necessidade de continuar batalhando pela língua portuguesa, principalmente com essa, com a...fugiu o nome agora, com a reformulação da língua portuguesa, isso tá também pegando muito, né, acho que os professores precisam estar interados com relação a isso.

**PESQUISADORA:** Tem alguma coisa que vocês gostariam de colocar, acrescentar que a gente não falou até agora, que eu não toquei mas que vocês acham importante para fechar isso.

**P:** Eu posso dizer que minha atuação enquanto profissional da educação, eu posso dizer que foi antes de ser formadora e o que veio depois de eu ser formadora.

**J:** Eu também concordo, eu acho que tanto na coordenação pedagógica, como dentro de uma sala de aula, a minha visão de educação mudou demais, eu acho que hoje eu proponho coisas pro meus alunos que desafiam eles, que eu não fazia antes, eu acho que atuação como professora, que é o que eu estou vivendo atualmente, mudou muito, eu tinha uma sala de fundamental antes de ser assistente pedagógica e depois quando eu me voltei, voltei também no ensino fundamental e não quero mais deixar essas coisas passarem, né, acho que muitas de nossas propostas, né, é elas fazem toda a diferença na vida das crianças, no aprendizado e como a Priscila falou, a minha postura profissional acho que mudou muito, acho que todo mundo deveria passar por isso pra sentir e de repente valorizar algumas coisas, mudar caminho, percurso, converter, enfim, achei muito significativo.

**E:** Pra mim também, quando voltei pra sala de aula, eu vejo assim que foi um crescente, do ano passado comparando o meu trabalho do ano passado que foi o primeiro ano que eu retornei, do ano retrasado, desculpa, do ano retrasado pro ano passado eu vi assim um crescente, eu melhorei o trabalho e o avanço dos alunos em comparação de um ano pra outro, foi muito grande, né, o investimento, acho que no primeiro momento quando eu retornei pra sala de aula eu fiz jus pra tudo que eu tinha aprendido, mas eu fui constantemente buscando muito mais essa vontade de buscar mais, pra que melhorasse cada vez mais, isso eu acho que foi um grande ganho essa, essa incessante busca de melhoras cada vez mais, é lógico que como professor, como coordenador, o que seja, você não pode ficar estacionado, mas eu via assim que contagiou, um estudo que contagiou, e eu acredito que vai contagiando sempre os profissionais.

## ANEXO 7

### Transcrição da 2ª sessão com o grupo focal de Assistentes Pedagógicas

PESQUISADORA: Hoje é dia 12 de janeiro e a gente está aqui com um grupo de Assistentes Pedagógicas que trabalhou no período em que eu estou fazendo a pesquisa, pra gente conversar sobre este momento, sobre como foi ser assistente pedagógica neste momento e como foi as transformações. Então a primeira coisa que eu queria que vocês falassem é como foi que vocês resolveram se Assistentes Pedagógicas, e que levou vocês a assumir esta função?

C: Eu gostava muito da proposta que tinha e já dava aula há alguns anos, e achei que era o momento de se ter uma experiência do outro lado, do lado da gestão fora da sala de aula, e dentro de uma proposta que eu acreditava que eu gostava e eu queria viver um pouco daquilo, já se sabia que era uma gestão que tinha muita formação, tinha proposta de formação, então de alguma forma eu iria poder participar do curso de formação e é uma coisa que eu sempre gostei muito, né, por isso que ao invés de eu fazer uma faculdade de três anos eu fiz uma de cinco anos..., mas eu sempre gostei muito, mas era o momento de se ter uma experiência diferente que iria enriquecer, ter formação dentro de uma proposta que eu acreditava.

M: Bem eu já tive uma experiência anterior do município de Mauá, que era, que tava em uma gestão que era do mesmo partido e quando eu vim para Santo André. Que eu assumi como estatutária, então eu tive que deixar a direção no caso de Mauá, então em Santo André, é então eu fui professora durante os três primeiros anos e aí eu também por afinidade com a questão da concepção que norteava a gestão eu também me arrisquei, né, vou mandar um projeto para assumir coordenação pedagógica, porque quando eu fui diretora eu descobri que o que eu gostava mesmo era na parte de formação, era esta questão de formação, de estar junto com os professores, e esta desenvolvendo formação de professores, então eu arrisquei e eu acho que é assim, legal de dizer, que eu deixei..., sabe aquela parte que eu optei em ficar em Santo André e exonerei um cargo como professora em São Bernardo, exonerei em São Paulo, porque eu fiz uma escolha e esta escolha também foi pautada na proposta pedagógica em algo que eu acredito e achei, uma coisa super legal também, que no dia da minha entrevista para Assistente Pedagógica, quando as entrevistadoras acabaram de falar e fazer as perguntas, a V. e a R., no dia, ou a...A. não lembro, eu sei que elas falaram assim: "Ah, nossa você tem muita convicção daquilo que você quer, você mostrou isso pra gente, você acredita de fato naquilo que esta falando," Então eu acho que foi essa minha justificativa.

D: Então eu fui porque eu achei que estava na hora de eu fazer outra coisa, contribuir de um outro jeito para a Educação de Santo André, que era o meu primeiro espaço público de trabalho, então aí, eu falei..., eu acreditava na proposta de ciclo também, que não dá pra você entrar sem acreditar, então eu prestei a seleção e aí eu comecei a atuar nas escolas, foi bacana enquanto durou..

PESQUISADORA: Bom, em outro encontro a gente já conversou um pouco sobre isso, mas eu gostaria que vocês falassem pra vocês também, qual é a principal função da Assistente Pedagógica?

C: Uma?

PESQUISADORA: É, principal. A que vocês acham a mais importante.

D: não sei, se é uma, não sei se vou conseguir falar, mas eu acho que é acompanhar, observar e formar o professor que você está atuando, eu não consigo falar..., acho que a função é essa, acho que talvez a formação é a mais importante se tivesse que escolher forçadamente, mas acho que são muitas.

M: Acho que é atuar como parceiro mais experiente, junto com os professores, e tendo como foco a aprendizagem das crianças, mas acho que a função é essa, trabalhar com...no processo,junto com o professor, sendo o parceiro mais experiente, então mediando o processo, tendo algo a contribuir, que possa provocar as reflexões e...acho que a função é essa a formação mesmo.

C: Então, eu colocaria a formação também neste sentido mais amplo, né não a formação, só, né, a gente forma em um determinado horário, não, a gente forma na hora que está indo na sala de aula observa, e depois dá uma devolutiva, a gente forma quando está indo conversar com o professor às vezes inicialmente que não é assunto pedagógico e que depois surge uma questão e você traz uma experiência, você traz uma proposta; então eu colocaria a formação, então neste sentido mais amplo de intervenção com o professor, de observação de sala de acompanhamento.

PESQUISADORA: Então falando em formação, este grupo foi escolhido justamente por terem sido formadoras. Então eu gostaria que vocês falassem, como é que foi a experiência de ser formadora num contexto que estava fora da escola também, não era só este contexto de escola. Vocês foram formadoras no ação escrita para professores da rede, mas que não necessariamente era professores da sua escola. Como foi esta experiência?

C: No começo foi assustador, né, nossa o meu grupo Nossa Senhora, eu falei...Eu vou ser engolida aqui. Porque vieram muito armados, né, é politicagem, é...vão querer convencer a gente de alguma coisa, então eu acho que toda esta questão por ser público traz tudo isso, eu acho que se fosse um outro contexto não teria esse viés, como é público traz tudo isso. Então no começo eu acho que nós ficamos com muito receio, porque eu ouvia do grupo assim: ah, mas porque vocês não vão lá fazer isso, porque tem que ser a gente, né, mas como eu entrei com esta vontade de...eu queria estar lá mais era pra fazer coisa diferente mesmo, fazer o básico do dia-a-dia eu ficava na sala de aula, então eu achei o máximo mas morrendo de medo, entendeu? Mas eu acho que foi muito difícil no começo, depois que as coisas foram caminhando, que eles foram vendo, acho que os professores pelo menos no meu grupo, foram vendo que as questões políticas não iam entrar ali mesmo que era uma questão

de formação muito mais ampla, de entender o aluno, entender como ele aprende, de pensar em intervenção, daí elas foram desarmando e o grupo foi acontecendo, muito bom, era um grupo muito crítico, que participava bastante e tal. Então...a primeira, mas acho que logo quebrou isso, essa dificuldade de estar em uma posição, porque era político mesmo, a gente era cargo de confiança, né, então quebrar isso foi o mais difícil, depois o grupo aconteceu e eu acho que foi tudo de bom, e trazer experiências de várias escolas, também era muito legal porque a gente na nossa já tinha nossos momentos lá, e naquele momento à gente podia estar sabendo o que acontecia nas outras escolas e elas entre elas também podiam trocar o que acontecia nas escolas, então acho que foi muito mais rico do que se a gente tivesse feito na nossa escola.

D: Eu acho que qualificou o nosso trabalho enquanto coordenador pedagógico, agora não foi tranquilo, porque a gente tinha que lidar com todas essas questões de escola, mais a formação, também a formação, acho que qualificou, não foi, como a C. falou, tranquilo no começo, porque eu tinha umas meninas do C. P. no grupo que elas vieram muito armadas acho, porque tinha toda uma questão do C. P. que era longe, toda aquela coisa toda construída e elas batiam de frente o tempo todo com uma outra professora, que era já do C. na época não sei, que tudo que as meninas do C. P. falavam essa professora rebatia e...; então foi um grupo muito tumultuado na formação, mas depois as coisas se encaminharam, mas acho que o principal é que qualificou o trabalho enquanto Assistente Pedagógica na escola com os professores.

C: Mas aquele grupo também foi muito bom, o grupo de formação.

D: Ah sim, nós né, formação de formadores.

M: Eu acho assim, meu grupo também eu vejo como um desafio no começo, só que é assim, isso só valorizava ainda mais aquilo que a gente acreditava de proposta pedagógica na rede, porque é assim, você não estava contratando alguém de fora, você estava investindo nos próprios assistentes pedagógicos da rede para serem os formadores dentro da rede, então é assim, você está valorizando o professor na sua função, porque queira ou não a gente voltando pra sala ou não à formação esta em casa, né, não é alguém externo que vem falar, então isso acho que ajudou a gente, no começo foi difícil porque os professores não legitimavam muito isso, mas acho que depois eles passaram há valorizar um pouco mais, quando eles viram o conteúdo da formação, quando eles começaram a perceber que tinha resultados na sala de aula, alguns com muita dificuldade pra reconhecer esses resultados, acho que foi uma coisa bem aos poucos mas a gente conseguiu ir trazendo esses resultados, então acho que é assim, foi uma formação que acho que ela foi muito mais de diálogo entre...acho que a gente conseguiu dialogar com os professores do que só de discurso, e elas começaram a enxergar um pouco mais isso com o tempo.

D: E quando você... A gente voltava pra escola, você sai da formação, quando você volta pra escola, pro seu grupo de professor, você continuava a mesma linguagem. Então não sei como foi no grupo

dois mas no grupo um pelo menos, umas vinte, vinte e poucas AP que tinham, você voltava com o mesmo discurso, então você facilitava o trabalho também...

C: As nossas formadoras sempre falavam, que quem ia mais aprender era a gente, apesar da gente estar dando um curso pra professoras que esse grupo era o que iria mais aprender, porque na verdade a gente teve todo um processo de aprender mesmo a ser formadora, coordenadora, tinha muita coisa que dava pra levar para a coordenação da escola nesta função de formadora.

M: Aprender essa questão das pautas formativas, acho que é um aprendizado que a gente levou e vai levar pra nossa vida e a questão da identidade do curso em Santo André, eu também achei legal, porque assim, o PROFA da minha parte eu tinha um preconceito, achando que era um pacote, um programa, encomendado pelo MEC e a própria Secretaria de Educação de Santo André, também resistiu pra implantar o programa, tanto que ele veio com o nome de ação escrita e a condição foi que se tivesse algumas..., que se adequasse a identidade da rede dentro daquela perspectiva de uma gestão inclusiva, então acho que, eu pelo menos, tive esta dificuldade também, de olhar pro programa e não acha que eu iria ser só alguém fazendo algo pronto só reproduzindo coisas, acho que a gente teve um espaço também, dentro dos nossos grupos de formação pra discussão política também, de que, pra que a gente esta formando, de todo esse processo. Então acho que a gente se qualificou em uma perspectiva técnica, mas a gente não perdeu uma identidade dentro da proposta pedagógica.

PESQUISADORA: Acho que vocês começaram há falar um pouco é, sobre que aprenderam muita coisa, que aprenderam mais que ensinaram, que a Marisa falou até algumas coisas pontuais, gostaria que vocês falassem mais sobre isso. Que aprendizados vocês poderiam citar dizendo: "isso foi importante porque eu aprendi pro meu trabalho a partir desse projeto".

C: Ah, posso falar....

PESQUISADORA: acho que sim...

C: No mais amplo, é possível se ter estratégias pra se ser formadora, pra ser coordenadora e ser formadora. Até então ficava numa coisa assim, muito subjetiva, de cada um fazer o que achava legal na escola e parecia que não tinha um modelo, modelo, não nesse sentido fechado, quadradinho, mas uma possibilidade de desenvolver estratégias pra aquilo, né, e daí a parte teórica sempre ajuda no sentido de que você não parte do nada e não parte sozinha, você tem um embasamento, você tem pessoas que falam coisas que te ajudam a embasar a prática, eu acho que num sentido mais amplo foi isso, pensar, não eu não vou lá fazer o que eu acho que pode ser legal. Tem uma série de teorias e de estratégias que podem ajudar a fazer um bom trabalho de coordenação e formação.

D: Eu acho que uma outra coisa é a importância da sua parceria com o professor, porque eu lembro que a Rosinha, e a Carol também sempre falava isso quando eu ficava estressada, que você tem que ir lá planejar junto pra evitar os problemas depois quando você for assistir à aula, observar né, e do professor perceber que você está ali como parceiro mais experiente, não como...como fiscalizando a aula, não nesse sentido mas no sentido de ajudar que ele avance naquilo que ele já sabe e que o aluno avance no aprendizado dele.

M: E eu falei das pautas formativas porque eu acho que é assim dentro disso que a C. falou de estratégias, elas que dão segurança pra gente no trabalho e você também ir pra prática com o professor, para as RPS e poder tematizar as coisas, a tematização de prática, já foi um aprendizado que a gente também é bem pontual, que é uma coisa que, pra mim foi bastante significativa e eu acho que tem tudo a ver com a função do coordenador e eu acho que ela trouxe resultados quando o professor consegue tematizar sua prática no grupo tem muito mais sentido esse significado do que você tá falando coisas, trazendo teorias, e a forma de trazer a teoria dentro de uma pauta formativa ela é diferente, então tem toda essa estratégia diferenciada.

D: Planejado, você tem que ir com tudo planejado porque muitas vezes já pensando o que o professor vai perguntar e o que você vai responder, antecipando né, lógico que você vai validar, lógico, aquilo que o grupo colocar, mas pra algumas situações quase todas no contexto que a gente viveu, a gente conseguiu ter tudo planejado.

M: Outra coisa que eu achei bacana, a questão dos saberes, a gente sempre falou em trabalhar com o aprendizado significativo que o aluno sabe, que o professor sabe no nosso caso, mas eu pelo menos tinha uma visão bem distorcida do que era isso, então eu acho que, você saber o que eles sabem dentro de determinado assunto, dentro de determinado conteúdo não é aquela coisa que a gente viveu do espontaneísmo, que querendo ou não a gente também trazia isso para a formação de professores, então o interesse do professor ou a necessidade, é lógico que a gente faz a leitura de interesse, de necessidade, mas dentro de determinado conteúdo quais os saberes que o professor tem e aí você conseguir, entendeu, ampliar esse saber.

C: Pensar em uma homologia de processos em todos os sentidos, pensar em homologia de processo, em o que eu estou propondo que elas façam com os alunos, de pensar como eu vou fazer com meu professor, então eu acho assim é uma série de estratégias mesmo que a gente aprendeu, né, pensar em homologia de processo, discutir..., como discutir um assunto, como levar um assunto pra uma discussão em uma pauta formativa, não é só ler texto, porque ler texto nunca atingiu sala de aula, então que tipo de estratégia a gente pode pensar lá, ter o foco, então agora a gente vai trabalhar com instrumento de avaliação, então nos vamos trabalhar com isso, o resto à gente vai cuidando mas a gente, não vai ser nosso foco agora, então ter foco de trabalho, ter foco de observação, acho que uma série de conceitos mesmo que a gente vai aprendendo a lidar.

PESQUISADORA: Vocês falaram também de uma coisa bem delicada, lidar ao mesmo tempo com as escolas e se dividir entre a formação. Como é que vocês fizeram pra fazer isso, como é que foi ter que estar na escola e ao mesmo tempo ser formadora e ter que se dividir o seu tempo entre esses dois trabalhos?

D: Olha Silvana, eu nunca fiz, assim, a gente tinha as horas...vinte horas...uma coisa assim, vinte horas na escola e as outras horas você podia..., eu nunca fiz isso, eu ficava todas as horas na escola e depois eu fazia esse planejamento em casa que era outro contexto também que podia fazer isso, pra dar conta pra que as duas coisas caminhassem bem, e as formações de segunda-feira que você acabava planejando de acordo com os pares, mas eu nunca fiz essas horas, talvez hoje eu faria, mas eu não conseguia ficar só vinte horas, porque você ficava dois, três dias fora da escola e quando você voltava tinha acontecido várias coisas, então eu preferia ficar todas as horas lá, das oito as cinco, e fazer todas essas coisas lá, eu nunca consegui, acho que isso era um dificultador porque você acaba ficando cansada, enfim, mas ao mesmo tempo foi bacana porque eles trouxeram resultados e frutos, mas não era tranquilo, mas ao mesmo tempo necessário.

M: A gente sabia que era necessário, a gente se sentia meio culpada por não estar na escola, agora o que eu procurei fazer foi..., assim esta situação foi só a gente estabelecer uma rotina, a gente tinha que ter uma rotina e assim eu fiz uma rotina e tentava ser o mais fiel possível a esta rotina, mas aí eu também tinha este sentimento de culpa que a D. está falando de não estar na escola, mesmo sabendo que isso iria trazer qualidade, a gente estava trazendo qualidade e o que era mais legal, a gente não tava olhando uma escola só, a gente estava cuidando da rede como um todo, isso, a gente fez um trabalho efetivamente coletivo enquanto AP, a gente saiu do isolamento que a gente tinha sozinha de fazer as coisas, e a gente passou a fazer uma ação coletiva e quando a gente falava do trabalho assim, do professor também ter esta abertura de olhar o outro, de olhar a outra sala, de não ser aquela posse dos alunos, a gente também quebrou um pouquinho com esta lógica, não foi fácil mas a gente conseguiu quebrar, agora acho que é a rotina que ajudava mais.

C: Acho que foi um aprendizado super importante esse da rotina, porque também é uma coisa assim, a coordenadora tem mania de falar que só apaga incêndio, diretora também, mas acho que diretora tem mais a parte burocrática pra resolver e a coordenadora as questões acabam ficando mais subjetivas mesmo, cuidar do aprendizado dos alunos, é muito mais subjetivo do que entregar o ponto, né, daí a coordenadora fica muito nisso de que ...é...apagar incêndio, apagar incêndio. E isto de ter eu acho que foi uma das aprendizagens, uma das estratégias que eles trouxeram, montem um quadro de rotina, planejem a semana, organizem o que vocês vão fazer, marquem horário, né, eu também acho que não foi fácil não, mas eu acho que fui uma das que menos sofri com isso, porque eu estabeleci mesmo a rotina, eu fazia às vinte horas e às vinte horas na escola e vinte horas na formação, mesmo porque eu estava grávida eu não conseguia conciliar mais horas em casa, eu precisava dormir (risos), então eu fazia as vinte horas, e fazia exatamente, pegava algumas salas, um ciclo por semana, neste ciclo eu acompanhava o planejamento e acompanhava a de sala. No dia do

planejamento das RPS eu já marcava com elas, então eu participava das RPS's, ajudava nos planejamentos nos semanários, quando era projeto e tal, e daí eu já marcava com elas, então tal dia eu vou na sua sala ver essa atividade, tal dia vou na sua sala ver essa atividade, aquela semana eu acompanhava somente aquele ciclo, na semana seguinte eu ia em outro ciclo e acompanhava o outro, não deixava assim de atender, né, lógico que só eram algumas horas por semana e daí nas outras horas eu atendia os outros grupos, fazia leitura dos....que a gente ainda teve tudo isso, porque foi na época que implantaram a devolutiva, né, uma loucura, ainda, fazer as leituras, então estava tudo lá no meu planejamento, eu consegui seguir mais ou menos, tinha umas furadas né, na semana que eu não conseguia ir, sempre tem uns furos, né, mas eu acho que é, me tranquilizava, tranquilizava o grupo, porque elas sabiam o que mais ou menos o que eu ia dar conta, e daí você fala assim: olha essa semana foi meio apertada, você tem que marcar e desmarcar uma observação em sala é muito mais tranquilo do que parecer de que você nunca vai lá, né porque elas sabiam que eu só ia naquele dia, naquela semana, então foi uma forma assim, até que de tranquilizar o grupo e me tranquilizar; olha é isso que eu vou dar conta é desse jeito que eu vou me organizar, e as meninas assim eu acho que foi muito tranquilo lá com o meu grupo de escola, porque elas gostaram muito do curso, elas curtiam muito, elas participavam em outros grupos, então elas entendiam essa necessidade, essa dinâmica, a diretora ajudava muito.

D: Não sei se foi porque foi o meu primeiro ano lá né, na função e na escola, então não sei se, talvez hoje eu faria diferente, mas eu tinha que olhar tudo, as meninas tinham passado por várias mudanças de diretoria e AP, eu achei que eu poderia resolver tudo, deu pra resolver uma parte, não sei se tudo, (risos).

PESQUISADORA: Vocês tocaram em um ponto que também apareceu em outro grupo, foi a questão da qualidade, a Marisa falou, "eu sabia que era difícil „lá' fora, mas sabia que isso era uma qualidade", vocês acham que a escola teria ganhado mais, vocês estando lá quarenta horas, ou vocês tendo essa oportunidade de fazer a formação e só poder estar lá vinte? O que vocês acham que contribuiu mais com a escola?

M: Eu acho que, estar lá vinte horas e com a formação, eu acho que a formação ela é.....

C: Mas porque é o período, né gente, vai acabar o curso, não vai ser eterno, foram dois anos, e aqui não vai ser, assim...vai ser um ganho pra vida toda, pra todo mundo. Para as cursistas foi bom, pra gente foi bom, no aprendizado, eu acho que.....

D: Eu não sei te responder isso, mas eu não acho que não teve qualidade, acho que teve...

M: Não, teve.

PESQUISADORA: a pergunta não era que não teve, que a Marisa disse que mesmo tendo um tempo menor, tinha qualidade, porque a formação que tinha lá acabava de alguma forma qualificando a ação.

D: Eu tinha uma necessidade de ficar as quarenta, eu não me arrependo, hoje é diferente porque eu estou olhando de fora uma situação que já passou, né, mas acho que foi válido.

M: E quando a gente voltava pra escola nessas vinte horas, por exemplo, o tempo de RPS, a gente tinha continuidade no assunto, a gente falava e tinha eco, porque aquilo que a gente tava, elas estavam vendo na ação escrita, aquilo que a gente também estava focando enquanto formação, então o diálogo se estabelecia muito mais do que a gente estivesse lá quarenta horas tentando falar uma coisa que...

C: Fora que, pelo menos eu aprendi a fazer uma RPS aí, então assim a RPS que eu fazia antes por mais que eu tentasse, não tinha mesmo a mesma qualidade do que depois, né, é diferente você ler um texto com ela, você discutir e você fazer um planejamento de formação para RPS, então as RPS tinham mais qualidade que não se compara.

PESQUISADORA: O que vocês acham que mais mudou nas RPS, vocês falaram de planejamento, de pauta formativa, estabelecer um diálogo, tem mais alguma coisa que vocês falam: olha depois disso a minha RPS...

C: Eu acho que isso de plano de formação não vai se resolver tendo uma RPS com uma pauta formativa boa na semana, e daí na outra semana outra...outra...outro assunto com outra pauta, acho que isso de ter continuidade, de pensar, ter um foco, agora na escola eu vou trabalhar com isso, então as intervenções vão ser voltadas pra isso, a RPS vai ser voltada pra isso, a devolutiva vai ser voltada pra isso, e aquilo ser bem trabalhado.

M: Isso também, quando eu falei de pauta, de tematização, pois daí você dá uma continuidade, a gente trabalhava com uma seqüência de atividades, de assuntos dentro da escola, daí você ia tematizando e acabava tendo sentido a sua entrada dentro de uma sala de aula porque formava uma atividade programada, planejada junto da RPS, então a formação passa a ter outro sentido, se a gente fala, formação continuada ou permanente, acho que começa a ter um sentido de...

D: O que estava errado com o planejamento, aí acho que os professores sentiram, mas esta questão do planejamento que a gente achou bacana que era válido da RPS eles sentiram porque eles achavam que RPS era o momento de você fazer hora livre, fazer aquilo que você desejasse, eles não entendiam que naquele planejamento da pauta formativa também estavam planejando para as aulas, tudo em torno do planejamento.

M: E só voltando a uma questão que eu estava lembrando agora que eu achava super interessante, por exemplo, as professoras, eu me lembro da Prof. Elaine, como se fosse hoje lá no M., porque era assim, ela ia pra formação do ação escrita, ela era do segundo ciclo, ela tinha que fazer as tarefas, então quantas vezes elas não corriam dentro da sala da gente e dizia, olha eu estou fazendo a tarefa da ação escrita dá uma olhada, então é assim elas procuravam a gente também pra falar das formações que estavam acontecendo lá, por isso que era tudo muito articulado e esta questão do tempo a gente acabava ganhando.

C: Entravam na sala de aula e começaram a chamar a gente,,,tudo bem que era só um pouco né (risos), isso eu não consigo fazer a sondagem por nada nesse mundo, aí era aquela bomba que a gente tinha que resolver.

M: E você entrar na sala de aula e ver aquela lousa cheia, mas cheia com o que? Com análise de um texto bem escrito com coisas do conteúdo que a gente tava...então isso era muito bacana de ver os professores trabalhando e os alunos produzindo.

D: E todas as outras formações, que a gente está falando de língua, mas tiveram outras ações em outras áreas do conhecimento dentro das RPS que já não foram mais como no passado, eles já tinham uma outra prática, né.

M: A questão da transposição que é um aprendizado que a gente teve com essa formação e que também a gente transpôs pra outras linguagens, acho que a gente acabou trabalhando também com outras linguagens, com os moldes que a gente aprendeu, então a gente acabou fazendo a pauta formativa pra trabalhar com as outras linguagens, mesmo sem a gente ter, é assim algumas dificuldades de não dominar conteúdo mesmo de algumas outras áreas, mas acho que a gente qualificou também.

D: mas aí a gente ganhou também uma condição de estudar e buscar, né, a possibilidade de você buscar e estudar e trazer esse conhecimento...

M: Aprender esse procedimento de estudo, como é que a gente estuda pra fazer...

D: Não só reproduzir, mas de fato estudar e saber do que você esta falando,né.

M: Eu acho que o grande ganho pra mim, eu sou meia suspeita de falar porque tem a ver com minha pesquisa, eu acho que é a gente substituir o discurso pelo diálogo, eu mesma quando fui diretora em Mauá, então o que eu fazia, eu trazia pra...pra porque eu sempre acreditei muito na questão da articulação, por em prática, então eu sempre trouxe isso pra fazer leitura, então eu achava que fazia isso, leitura de necessidade..., ah um grupo esta precisando de um texto sobre determinado assunto, então eu trazia, a gente lia, discutia e acabou, então assim, o que mudou? Mudou isso, eu não trouxe

mais o texto só pra ler e acabou ali mesmo que tivesse continuidade não era com a mesma qualidade, as vezes elas precisavam apenas de um trecho do texto que dialogasse com aquele assunto que a gente estava trabalhando na RPS, então aprender a fazer esta pauta formativa e trabalhar com este foco, acho que faz toda a diferença, a gente substitui o discurso pelo diálogo, o diálogo em si....estava escrito na formação que eu admiro muito a questão o título do livro da Telma "O diálogo entre o ensino e a aprendizagem" eu acho que é uma possibilidade, o curso, e eu coloquei isso na minha avaliação, quando eu fiz o curso, foi quase uma possibilidade de a gente enxergar a teoria, porque ela é uma coisa subjetiva, né, e nesse curso acho que a gente conseguia visualizar esta relação de aprendizagem entre o discurso e a aprendizagem, então acho que o diálogo mesmo, não falar sobre, mas dialogar com os saberes de cada um.

C: E ter estratégia pra ele ir pra sala de aula e voltar da sala de aula.

PESQUISADORA: Já que você falou da sala de aula, vocês falaram bastante sobre as contribuições para as formações, e pra acompanhar a aprendizagem dos alunos, teve alguma contribuição, em que mudou o acompanhamento dos alunos?

C: Eu acho que por mais que a gente...e eu acho que não conseguia, mas assim que a gente tentasse acompanhar o professor a gente conseguia no máximo acompanhar o professor, neste processo a gente mudou, ah o instrumento de avaliação junto de rede, né, eu acho que só aí já foi uma estratégia assim de amarrar a aprendizagem dos alunos e de discutir, porque não foi um instrumento de avaliação, pega essa provinha e vai lá fazer, foi: *olha, vamos construir a partir do que a gente sabe que as crianças precisam aprender e como ela se desenvolvem, é, então vamos construir*. Construimos em rede e tá, tá, tá, e aplicamos juntos, mas foi assim: o que eu preciso trabalhar pra garantir que a criança desenvolva isso, né, como aplicar esse instrumento de avaliação, então cada detalhe levava a uma discussão e a uma formação pra além do instrumento diagnóstico, então só com ele já foi um ganho enorme de se conseguir aproximar da aprendizagem dos alunos, de conseguir enxergar como estava cada grupo, como estava cada ciclo, né, na época a gente trabalhava muito com ciclo, como tava cada ciclo porque pensar em estratégia de ciclo a partir do instrumento de avaliação, como a gente ia trabalhar com aquelas crianças não só aquelas que tinham dificuldade.

D: Eu acho que até um acompanhamento do professor ficou melhor, porque quando ele ia pro conselho ele não ia baseado no nada, ele ia baseado em coisas que ele observou, muitos criavam instrumentos próprios de observação além de instrumento de avaliação, então acho que neste sentido pra acompanhamento do avanço do aluno eu acho que foi bacana também e a gente também acompanhava lógico, eu vivi situações das meninas chegarem com uma pilha de vinte cadernos e nenhuma informação do aluno porque o que valia era o não registro, não de fato o que elas tinham acompanhado...

C: Tem isso de ir pra outras áreas também, foi um disparador de várias ações, então noutras áreas elas começaram a pensar, é, como a gente pode montar algo parecido, que não seja uma avaliação.....

M: e cobravam pra isso em termos de formação de nossa pra rede, né....

C: então eu acho que foi um disparador

D: eu acho que teve alguma resistência também com a entrada de instrumento pra acompanhar os alunos, porque a gente negou as provas por muitos anos também, então na hora que o instrumento veio as pessoas começaram a....

C: eu tinha um grupo bom também pra montar a referência, mas eu acho que elas entenderam que era outro viés, que era outra proposta.

M: a função do instrumento era na verdade de levantar os saberes...

D: mas as próprias pessoas que cobravam de não ter, na unidade que eu estava, elas se rebelaram, ah, então agora vai ter, que elas não entediam esse instrumento como dados do aluno e sim como avaliar o trabalho delas, então é nesse sentido.

C: Não conseguia ver essa perspectiva, né,

D: depois acho que elas conseguiram, mas no comecinho foi difícil.

M: mas até isso é bacana, porque as escolas estabeleceram um diálogo em níveis diferenciados, né, então assim a gente não impôs uma coisa assim, veio o instrumento mas aí a gente vinha discutindo isso também nas formações e o diálogo ia se estabelecendo de acordo com o saber de cada professor também, então acho que também teve essa questão que foi processo, agora só uma coisa que eu complementaria ou talvez vocês até falaram mas eu perdi é essa questão dos conselhos, que o que acho que mudou foi, é, ter esses instrumentos no conselho e saber, ter parâmetros pra gente qualificar mais as atividades que eram trazidas das crianças e as estratégias que a gente trabalhou no conselho também e depois também iam pra sala de aula, então o conselho tinha outro foco, não era só aquela coisa de ficar falando, ele passou a ser formativo também, e o desdobramento do conselho era ação seguinte, na sala de aula então era diretamente com os alunos, que aquilo que você saía combinado do conselho, era, tinha desdobramento direto também na ação na sala de aula, eu acho que isso mudou também, não era assim antes e se passou a ser e isso também ia diretamente para os alunos refletia diretamente no que eles estavam aprendendo.

PESQUISADORA: e como eram sistematizados esses instrumentos?

D: de avaliação? Acho que nas planilhas, não eram?

PESQUISADORA: é acho que vocês não falaram sobre isso, me explica.

D: Bem eles eram sistematizados nas planilhas, na verdade eu não vivi muito isso porque foi quando eu fiquei grávida e eu saí e a outra menina que ficou e acabou fazendo e eu não vivi a construção da planilha, mas eu entendo que houve uma construção junto com o grupo e esses dados eram sistematizados lá, nesta planilha.

C: Então, o que veio do curso foi assim, só na parte da língua né, então tinha aquela seqüência, a lista de palavras, a escrita de um texto de memória, leitura de um texto de memória, até chegar na leitura escrita com autonomia, dentro desse processo o que tinha de planilha pra sistematizar era a mais de, era o mapa da classe de fase da escrita, aí os grupos começaram a trazer outras possibilidades, ah a gente podia sistematizar os outros dados também pra ficar mais fácil visualizar, ah a gente podia fazer na matemática, a gente podia montar uma planilha pra área então aí eles começaram a partir do que eles trabalhavam com as crianças, pra como sistematizar aquilo que é diferente, aí é que esta a diferença de você vir e aplicar uma prova, é que a prova é descolada de todo contexto, então elas começaram a fazer este processo daí em cada escola teve um processo diferente e tal, o que veio do curso é o que eu falei, acho que o instrumento em si, o grande ganho dele foram os disparadores, as possibilidades que trouxe.

M: e assim, o que a Carol falou, ele tinha um nível de complexidade e assim ele transitava nos diferentes saberes dos alunos, então ele se fechava na questão de idade e acho que a gente teve que trabalhar um pouquinho isso com as professoras de entender que era um levantamento de saberes, que permitia de fato a gente perceber o que os alunos sabem, independente da idade e de que série que ele esta dentro do ciclo, ele permitia, tinha essa flexibilidade de fato a gente tava olhando pro saber, não um instrumento que fosse engessado e que não media, ou media na verdade, na verdade só media.

D: as planilhas do coordenador e do professor, né aquilo que a gente precisava de fato pra observar e aquilo que o professor precisava, acho que foi bem no finalzinho da organização.

PESQUISADORA: Bem, se vocês hoje fossem voltar a ser Assistentes Pedagógicas que nenhuma das três estão na função, quais seriam as primeiras ações que vocês teriam que talvez vocês não tiveram quando vocês começaram da outra vez porque não tinham essa experiência, não tinham várias vivências que vocês passaram, vocês fariam assim, isso é prioridade, eu não começaria sem fazer isso mais?

C: Pra mim tá fácil, porque na verdade de manhã eu „tô“ como ajudando na coordenação, não „tô“ como coordenadora, mas eu estou lá como assessora, então eu estou ajudando na coordenação. A primeira coisa que eu fiz quando eu cheguei foi: montar a minha rotina de trabalho, quais iam ser minhas ações na escola é discuti isso com o resto da equipe e tal, acho que isso de encontrar o seu lugar, né, porque eu não tava especificamente na função de coordenadora e aí eu fiquei com a formação de professores, é, daí eu comecei a implantar os conhecimentos das professoras, o que era importante pra aquela escola, dentro da equipe diretiva, quais elas achavam que eram as demandas formativas, acho que primeiro eu levantei demanda formativa e depois preparar mesmo uma formação que tenha essa característica, de pauta formativa, de diálogo, então todas essas preocupações vem depois, mais acho que no início assim de cara, quando eu cheguei foi levantar a demanda, entender a escola, fazer um diagnóstico da escola, fazer o meu planejamento e fazer um diagnóstico da escola mesmo levantando demandas formativas.

M: Eu acrescentaria nisso que a C. falou, só que assim, na hora que eu chegasse na escola a primeira coisa, estabelecer princípios de trabalho pro grupo, a questão de, de focar essa questão do diálogo, né que trabalhar com o diálogo é nesse sentido, do diálogo entre os nossos saberes e estabelecer com elas esta parceria e acho que na seqüência estaria tudo como você falou, trabalhar com a questão da rotina, e trabalhar com essa questão do planejamento, das pautas formativas, de ter esse trabalho, é bom saber que essa é a nossa responsabilidade e saber qual é o nosso papel dentro da escola, acho que seria o que eu falei, então acho que organizar o instrumento de levantamento de saberes que ta tudo dentro do planejamento, de um plano de trabalho, eu acho que é fazer um plano de trabalho

D: Eu acho que primeiro eu conheceria o PPP da escola porque eu acho que o ensino da escola pública é...o tempo de quem trabalha e aí partindo disso, aí sim levantaria as expectativas do grupo, né, em relação a função e também acho que estabeleceria junto com o diretor e com o vice, o que é o papel de cada um dentro daquela unidade escolar, acho que isso facilita e diminui vários problemas.

C: É, eu pulei a parte do PPP, é, mas eu comecei na verdade, quando eu cheguei, eu cheguei ajudando no PPP por causa da época do ano e tal, mas acho que tudo isso ajuda você a construir o seu planejamento e a descobrir qual é a demanda daquela escola e qual vai ser a necessidade formativa daquele grupo, porque lendo o PPP, conversando com a equipe diretiva, conhecendo os professores, conversando com os professores, pois e aí que você vai além de observar a escola, trazer os outros olhares, porque se a gente monta uma demanda só olhando a escola, você tem só o seu, a sua necessidade que às vezes esta longe do que aquele grupo que como você falou: cada escola vai ter um momento, as vezes esta longe do momento que aquela escola esta passando, da necessidade que aquela escola ta tendo,

M: desafio difícil, mas possível.

**C:** é então... porque a gente bate o olho e fala, é eu vou mexer aqui, mexer ali, né, que é o nosso olhar, que não necessariamente é o olhar da equipe diretiva, do resto da equipe diretiva, é o olhar das professoras.

**PESQUISADORA:** Bom tem alguma coisa que vocês querem falar pra concluir, que vocês acham que faltou gostaria de complementar.

**D:** Eu não sei se faltou, nessa demanda da sua pesquisa, mas assim, eu acho que nesta função intitulam muita coisa que a gente viu, fez ou acompanhou e viu os resultados, mas muita coisa a gente não viu, e muitas coisas a gente vê agora porque alguém conta, ou porque alguém mandou um e-mail, ou alguém comenta, é uma coisa que você falou lá e, 2009 e você nem lembra mais o que falou, mais que agora tá dando eco lá naquele professor, acho que é triste isso na nossa função, você não conseguir ver todas as fases daquilo que você planejou e investiu naquele grupo, mas muitas coisas eu não sei, mas acho que a gente nem vai ver, né, mais é uma coisa bacana e importante na nossa escola, viu.

**C:** É uma função difícil no sentido de que a gente é responsável pelo aprendizado dos alunos, mas a gente não está lá diretamente exercendo esta função então você depende de um outro que vai ser no caso o professor pra colocar as suas idéias pra levar pra prática, então eu acho que isso exige bastante da pessoa que assume, se colocar nesse papel de que eu estou aqui como parceira mais experiente, mas não sou eu que vou fazer...

## ANEXO 8

### Transcrição da entrevista com a diretora da E.M.E.I.E.F. C.M.J.

PESQUISADORA: Hoje é dia 04 de janeiro de 2011, e eu estou aqui com a Claudia diretora da EMEIEF da Cata Preta no período de 2006 a 2008, e a gente vai conversar um pouco sobre este trabalho.

Bem, a primeira coisa que eu quero que você fale, é o que levou você a ser Diretora? O que fez você pensar em ser diretora.

C: Lá no Cata Preta?

PESQUISADORA: Não, ser diretora...

C: Logo que eu terminei a faculdade em 2000 eu fiz a especialização e a gestão escolar e eu tinha muita vontade de ser diretora por conta de toda a teoria que eu estava aprendendo naquela época, eu tinha muita vontade de fazer tudo aquilo que eu estava apreendendo de fazer acontecer, uma vontade incrível, então logo que eu terminei no final de 2000, em 2001 abriu a seleção em Santo André, eu fiz a seleção e entrei.

PESQUISADORA: E quando você foi convidada para trabalhar nessa escola onde esta sendo feita à pesquisa, qual foi os seus primeiros planos quando você chegou nela?

C: A verdade? Aí meu Deus... , primeiros planos, primeiro eu já sabia das dificuldades que era pegar a escola, a gente já sabia de algumas coisas sobre a realidade da escola. Nos tínhamos uma idéia prévia da realidade em ser uma realidade difícil por conta até dos comentários da rede enfim, assim toda vez que queriam dizer alguma coisa ruim, diriam de Cata Preta, ah! vai pro Cata Preta que lá é isso..Então era superficial ainda, mas acho que o primeiro passo traçado foi conhecer de fato o que a escola era, na questão administrativo era olhar todos os arquivos, ver o que ela tinha, organizações dele, se a escola estava realmente trabalhando em ciclo. Isso foi uma das coisas que eu fiquei bem atenta, se a documentação dos alunos tava em disposição pra trabalhar em ciclo e saber das dificuldades dessa escola para poder pensar em ação, acho que essa foi de início o plano, seria traçar este perfil da realidade escolar; depois desse plano, depois dessa análise. Aí sim começou a se pensar em coisas, agora você quer que fale o que se ficou pensando ou não?

PESQUISADORA: Se você quiser já pode colocar junto.

C: Então o que descobrimos dessa situação, dessa escola? Que ela era um grande exemplo, aliás era uma frase que eu falava muito, um grande exemplo de fracasso escolar, uma escola que tinha, numero de faltas muito grande dos alunos, uma escola que não alfabetizava seus alunos, que tinha muitos alunos permanentes do ciclo, é de uma precariedade social muito grande, professores desmotivados, não tinha uma sistematização da aprendizagem, não havia controle cada um fazia o que queria , uma escola grande onde as pessoas imaginavam que por ser grande a administração da escola não conseguiria dar conta desse acompanhamento. Então tinha essa coisa enraizada essa

cultura e também uma cultura de não se valorizar muito o aluno então, brigavam com os alunos, gritavam com os alunos, menosprezavam a competência dele de aprender então isso a gente conseguiu perceber bem. Diante disso a gente pensou, primeiro: fazer com que aquela comunidade acreditasse que aqueles alunos eram capazes de aprender, isso era urgente, organizar a falta desses alunos, mapear ver o que estava acontecendo e ir atrás , fazer parceria com órgãos externos como Conselho Tutelar pra cobrar esses pais de estarem presente nessa escola, fazer parceria com o Posto de Saúde, com o Centro Comunitário e uma das propostas que eu achei mais eficiente foi traçar o “foco,” então nos queríamos que a escola aprendesse, se é para a escola aprender a gente tem o foco”, então o foco escolhido foi a leitura. Outra frase muita falada na época é que a gente queria era que as paredes alfabetizassem as crianças, tudo alfabetizasse as crianças, então todo o ambiente da escola tinha que ser propicio para aprendizagem dos alunos, porque nós estávamos em uma situação muito deficiente, muito atraso, não é uma situação que se fosse pego pra que ali em diante dar encaminhamento a coisa, a gente tinha que recuperar auto-estima, recuperar organizações, processos, metodologia de trabalho, recuperar muita coisa pra se começar a ter resultado de tudo, então foi traçado esse caminho, acredito que em linhas gerais e isto afinal.

PESQUISADORA: Durante este tempo que você foi Diretora, qual era o foco do trabalho da coordenação pedagógica na escola?

C: Bem o foco do trabalho na escola sempre foi, da coordenação principalmente, do aprendizado dos alunos, mas assim, eu enquanto Diretora sempre acreditei que o foco de todo mundo deveria ser a aprendizagem dos alunos, não só da coordenadora, então eu sempre cheguei a escola com mecanismo, com vários mecanismos que propiciassem a aprendizagem dos alunos. Então acho que o administrativo tinha que atender isso, a merendeira tinha que atender isso, professor tinha que atender isso e a coordenadora por já ter essa característica na sua função mais ainda, e toda a coordenação pedagógica da escola do Cata Preta ela teve este como foco principal.

PESQUISADORA: E a Diretora, qual é, na sua opinião, o papel da diretora na gestão pedagógica da escola?

C: Eu acho assim, eu acho que ela tem que ter esse olhar, é...esse olhar panorâmico, esse olhar de quem olha de cima e consegue perceber como esta de um modo geral a aprendizagem dos seus alunos. Se isto não esta indo bem quais são as questões que estão levando a dificuldade desse não aprender como, por exemplo, a questão da falta, saúde. A questão de não ter um acompanhamento pedagógico adequado, de o professor estar faltando muito, então quais são as questões que envolvem este aluno não estar aprendendo e traçar metas, ações para sanar isso. Então precisa ter alguém que olhe de todos os pontos de vista, porque o coordenador pedagógico ele tem um olhar, ele esta lá olhando o plano de aula do professor, ele esta olhando a sala de aula; a professora ela tem outro olhar, ela esta focada na sala de aula dela o coordenador já tem todas as salas, ele já tem estrutura da escola como um geral, a merendeira vai pensar na coordenação dos horários dela que ela tem que atender, o administrativo tem um outro olhar, agora o diretor ele tem o olhar de todo, ou deveria ter, né, de quem vê de todos esses lados de quem consegue gerenciar suas necessidades, onde esta pegando mais, esta pegando aqui, ali. Então a gente poderia dizer assim, então isso é

gestão? Então normal, o que é que tem de pedagógico nisso; eu acho que o pedagógico nesse tipo de gestão é quando o seu foco é a aprendizagem do aluno, não é atender uma demanda administrativa, por exemplo, que o diário de classe esteja de acordo com o ofício número tal..tal...tal....Não, é atender todas as funções, levar a facilidade de favorecer o aprendizado do aluno, então por isso que é pedagógico porque as ações do diretor ele tem uma meta, que é fazer o aluno aprender, por exemplo, vou pensar no dinheiro da escola, eu posso gastar o dinheiro da escola de n maneiras, mas assim...qual seria a melhor forma de gastar esse dinheiro pra realmente ter uma melhoria na aprendizagem do aluno; vou dar o exemplo dos armários que a gente fez lá na escola aqueles escaninhos lá, um para cada professor. Ah, eu poderia dizer assim, isto daí não tem nada a ver com o aprendizado dos alunos, só que eu tinha vários professores circulando num ambiente onde não conseguiam deixar suas bolsas, onde ficavam andando em um prédio enorme pra lá e pra cá com bolsa, preocupado, se de repente eu tivesse uma estrutura pra que esse professor pudesse ter um sossego de ter o material dele guardado, atendendo essa necessidade dele de poder ter aquele espaço pra ele, que sentisse pertencente de uma escola porque tinha um armário dele, tinha uma chave dele, que ele podia guardar as coisas dele, isso ia fazer melhorar a estima do professor que iria se sentir pertencente, que está em um ambiente organizado isso vai estar refletindo de certa forma na aula que ele vai dar, diferente daquele professor novo que fica ali com sua bolsinha pra cima e pra baixo, sem ter lugar, sem ter...assim sem se sentir pertencente, sentindo um passageiro naquele espaço.

PESQUISADORA: Então você acha que o diretor ele pode estar envolvido na gestão pedagógica sem necessariamente estar diretamente ligado a uma ação pedagógica? Sem ser protagonista de alguma ação pedagógica.

C: Eu estava pensando muito nisso, porque é o seguinte; quando...vamos pensar em uma estrutura que nós tínhamos em Santo André, naquela estrutura o diretor não tinha escolha, ele tinha que ter uma função pedagógica, por quê? Porque às vezes não tinha um coordenador pedagógico, nós passamos por período onde o coordenador ele atendia duas, três escolas, então ele não era uma figura presente na escola. Então querendo ou não o diretor, aliás, vamos pensar assim um diretor mais comprometido ele teria que ter essa função pedagógica se não, não ia ter acompanhamento, então se criou uma certa cultura, pelo menos naquela realidade que eu vivi, de que o diretor tinha essa função. Quando eu comecei a analisar mais profundamente essa questão, até pra minha dissertação, então o que eu percebi, que não é tão simples assim chegar pra um diretor e falar que ele tem essa função assim como eu creio que tem, que ele tem essa função de estar agindo também inclusive sendo protagonista de uma ação pedagógica, porque ele não vem dessa cultura, ele vem de uma escola estruturada em que o diretor é só administrativo, que pedagógico é um outro departamento. Então existem n.....estruturas de escolas que talvez fiquem difícil imaginar que o diretor nessa posição, ser protagonista de uma ação pedagógica. Mas assim, no que eu acredito que...que eu acredito que andam falando por aí, que o diretor não consegue ter uma visão dessa sala de aula, do planejamento se ele não estiver de certa forma agindo sobre ela, nem que não seja na

sua totalidade porque realmente ele não iria dar conta, se ele pegasse tudo pra ele, mas não iria ser assim; mas de certa forma ele tem que ter, ele tem que observar a sala de aula em alguns momentos na rotina dele, tem que enxergar essa rotina, ele tem que olhar um planejamento de um professor, pelo menos alguns. Eu imagino, eu acredito que ele precise na rotina dele estabelecer um tamanho, uma proporção, não sei quanto, dependendo da estrutura da escola, mas ele deve ter sim, uma ação, eu acredito, pode parecer utópico, mas cada vez mais eu acho que é, mas essa equipe deveria ser uma equipe que vissem todos os processos, não tão fragmentada assim; é lógico que tem, tem foco, lógico cada função tem foco, mas mesmo assim elas deviam se enxergar com um organismo único, não como departamentos distintos, e eu não vejo outra maneira se não ir à ação e realizar alguma coisa, sentir o clima, escutar os alunos entrar na sala, não dá só pela televisãozinha, ou só porque alguém disse que você tem essa noção.

PESQUISADORA: Então vamos, então fala um pouquinho como é que lá no período que você foi diretora dessa escola foi articulada a parte administrativa e a parte pedagógica que você diz que você acha que o administrativo tem que estar com o pedagógico. Como isso acontecia na prática?

C: Primeiro, o diretor tem que ter conhecimento muito claro, sobre todos os processos que acontecem dentro da escola. Então o que eu tenho dentro da escola: eu tenho matrícula, tenho histórico escolar, eu tenho arquivo morto, eu tenho cardápio da merenda, eu tenho dinheiro que eu tenho que dar conta, tenho que comprar coisas, eu tenho que organizar planejamento; isto quer dizer, tenho uma série de tarefas. Essas tarefas elas se dividem, umas são administrativas outras são pedagógicas extremamente pedagógicas, extremamente administrativas e essas coisas sempre nós pensamos que essas coisas se conversassem porque não existe uma forma de eu conseguir fazer com que o administrativo atenda o pedagógico se não houver conversa entre elas. Então por isso que eu acho importante que haja reunião de equipe, que a equipe fazia? Pegava todos os procedimentos da escola e repartia as funções, toda essa equipe ela sabe que ela tem também conhecimento de todo esse processo, só que tinha foco, cada membro da equipe se focava num determinado processo pra que as coisas acontecessem, e que essas pessoas iriam gerenciar aquele processo, então vamos supor que quem iria cuidar de histórico escolar, quem iria olhar os planos do nível III da tarde, quem iria...quer dizer todo mundo sabia de todos os processos, sabia de como ele era, as conexões entre eles, só que cada um gerencia a sua parte. O risco que eu imagino, que um diretor tem que tomar cuidado pra não acabar sobrecarregando com várias coisas de gerenciar ao mesmo tempo, porque se ele fizer isso ele acaba não conseguindo enxergar o todo, ele fica de novo fragmentado em alguma função e ele tem que ter essa visão mais ampla, olhar para todo o processo para poder fazer o gerenciamento de toda a sua equipe; mas ele tem que estar presente em tudo. Então a rotina dele deveria estar dividida nessas ações.

PESQUISADORA : E qual você acha que é a principal função da coordenação pedagógica na escola? O papel do coordenador.

C: A função assim, porque eu já falei que é a aprendizagem do aluno, né ...

PESQUISADORA: Sim, mas o que ele precisa fazer?

C: Eu acho que o coordenador é essencial que ele acompanhe o aprendizado do aluno. Pra acompanhar esse processo ele deve acompanhar, ele tem que ter muita ciência do currículo dessa escola, do planejamento dos professores, tem que articular esses planejamentos com currículo, também ter uma visão geral do que a escola em si quer que esses alunos tenham como nota final, fazer com que os planejamentos das professoras esteja em conexão com esse currículo e fazer com que na sala de aula ou então acompanhar pra ver se realmente esse planejamento esta acontecendo. Então há grandes desafios pra eles porque não é muito comum, através de nossa realidade, não é, os professores se sentem cobrados, é um terreno difícil de se apalpar, mas eu acho que é essencial e tem que estar acompanhando este planejamento e os resultados desse planejamento. E as avaliações como foram? Teve resultado, não teve resultado. Aí volta para este planejamento vê qual a dificuldade do professor, de repente o professor esta com uma dificuldade de ensinar alguma coisa aí retoma a formação, aí então a formação dos professores seria outro ponto essencial pra que ele, na verdade pra que ele aprender pra que esse aluno aprenda melhor. Então eu tenho que meus alunos estão com muita dificuldade em matemática, então qual seria a formação adequada que eu teria ter para que esses meus alunos aprenderem melhor matemática. Eu acho que é isso.

PESQUISADORA: E como foi a sua parceria com a coordenadora pedagógica na escola durante esse período?

C: A parceria, fora a sinceridade que tentamos trazer pra realidade, pensando naquele momento...será que é possível isso acontecer, mas eu acho que é essencial, a equipe toda ela tem que acreditar na mesma, no mesmo ideal porque senão não acontece. Porque cada um achar que tem o seu pedaço, que dali eu não me mecho, eu acho que não acontece. É essa parceria ela tem, todo mundo fala isso, tem que ter parceria mas como eu vou fazer que essas coisas aconteçam que eu imagino que seja o nosso desafio escreve aqui né, porque todo lugar que você lê vai falar isso, a equipe tem que ser coisa, a equipe tem que ser parceira, a equipe tem que se..., então como é que a gente conseguiu isso, fazer stipe fácil, uma outra coisa que eu penso, que eu andei pensando acho que a primeira coisa simples assim que poderia dizer é o em termo de recíproca. Não havia por parte da dos lados dessa equipe alguém que se beneficia, sendo beneficiado independente do outro. Eu sempre senti muita solidariedade em relação a todas as tarefas, então se eu estava enrolada em alguma coisa que era minha função obrigatoriamente, a coordenadora nunca se negou a falar não eu faço isso porque agora eu posso fazer e vice e versa. Então sempre teve parceria em relação as funções, a equipe tinha essa coisa muito forte de falar não, você não vai poder olhar essa sala então deixa que eu vou, você não vai poder ir naquela reunião eu vou por você e isso faz com que as pessoas se comprometa uma com a outra, porque eu sei que a minha parceria vai quebrar o meu galho, se eu não conseguir chegar as sete, eu sei que a minha parceria vai estar lá as sete, vai por todo mundo pra sentar e vai começar a reunião sem eu estar lá. E isto vai trazendo uma coisa importante na equipe que é a confiança entre eles, isso vai estabelecendo, uma coisa de..., não sei explicar mas seria uma coisa de solidarize...não de solidariedade, mas seria uma coisa que abastecesse um ao outro.

PESQUISADORA: Pelo que você esta dizendo a parceria se consolida nas ações.

C: Nas ações. Outra frase que eu sempre digo, sempre falo muito é não existe nada, você, como é que eu começo a estabelecer uma equipe um grupo, é em cima de uma tarefa, não tem mágica, é nas relações dessa ação, como elas vai acontecendo que você vai estabelecendo a parceria confiança. Outra questão importante vamos dizer que a primeira seria esse comprometimento entre as partes, eu acredito que é a, o respeito a competência do outro, pelo menos da minha parte, não vou dizer pela equipe toda, mas da minha parte eu me sinto muito, eu não sei se isso é errado ou certo, mas se eu estiver trabalhando com alguém que eu imagino que ela não tenha competência para estar trabalhando, e...aquilo me incomoda demais, entendeu, assim, se essa pessoa tiver alguma, é lógico que todo mundo tem as suas fragilidades e nos vamos todos aprendendo, e a gente aprendeu muito junto, mas ela tem que ter uma competência mínima, se eu achar que ela não tem essa competência mínima, eu acho que da minha parte, não estou falando de modo geral, estou falando Claudia. Eu não iria conseguir fazer uma parceria, eu acho que iria me sentir um, eu iria sentir como se eu estivesse sendo lesada de alguma forma. Essa minha parceira tem que estar ali, entendeu, tem que ter o mínimo de competência. Até assim, não que isso seja ...é que tem cada caso naquela prefeitura que só por Deus, eu acho que eu respeito a competência dessa pessoa da equipe, acho que o comprometimento nas ações que vai fortalecendo conforme com o que vai acontecendo, a confiança de que um combinado ele vai ser assumido como um combinado da equipe e não como um combinado de fulano, tipo, "ah, foi a diretora que falou", "ah vou fazer o que a diretora disse, eu não tenho nada a ver com isso". Então essas coisas não acontecendo, essa confiança de que não, é assim, assim que a gente vai fazer porque nós decidimos isso, isso fortalece a parceria, isso e mais outras coisas que se eu fosse pensar aqui daria pra...eu nunca tinha pensado nessas coisas vou até marcar aqui, fortalecimento da parceria.

PESQUISADORA: Quais foram, na sua opinião, as ações de maior sucesso na gestão pedagógica da sua escola, então você falou algumas coisas que foram feitas, umas que são importantes, que é papel da coordenação, mas se você for fazer uma avaliação rápida de um modo geral o que você diria assim: essas ações de fato garantiram o sucesso do trabalho, essa sim tem que acontecer sim.

C: Pensando bem na realidade, uma das coisas foi a atenção a falta dos alunos, porque em primeiro lugar para o aluno aprender ele tem que ir pra escola, se ele não vai pra escola não tem jeito de aprender, então a atenção a falta dos alunos, a atenção a organização da...da...do tempo pedagógico, o que foi feito, nossa eu tenho orgulho daquilo pelo amor de Deus, eu acho que aquilo foi fantástico, aquela organização de tal hora eu vou estar trabalhando no projeto tal...tal...; tal hora eu estou no agrupamento com não sei quem, tal hora eu estou em outro projeto e tudo isso combinado com o planejamento, com o seminário do professor, eu não saberia um nome pra isso, não sei se poderia chamar de acompanhamento pedagógico, mas acho que acompanhamento pedagógico cabe tantas coisas, mas essa organização do tempo pedagógico que cada sala de aula, na sua individualidade porque a gente tinha vários quadros de semanário diferenciados um do outro, atendendo as necessidades da sala aula, acho que isso foi outro ponto decisivo, essa flexibilização dos professores que aconteceu que poderia entrar em agrupamentos diferentes, grupos diferentes e determinado momento troca até de ciclo né, teve um módulo a mais de professor para poder ter essa movimentação eu achei isso muito incrível. Isso foi importantíssimo, ah outra coisa importantíssima é

a devolutiva pra todo material produzido pelos professores, a sensação de que você está produzindo um planejamento, um plano pra ele ficar engavetado é horrível; eu acho que ler e mostrar para o professor aquilo que ele está fazendo, esta sendo lindo, está sendo organizado de tal forma pra atender melhor a sala de aula dele, não é só dizer, oh muito bem, parabéns, enfim oh você esta esquecendo por exemplo, vou dar um exemplo de matemática, semanários que eu acompanhava da turma de seis anos, alguma coisa do tipo que você fazia, olha no seu semanário não vi nada de números, nada de conceitos de números, você não trabalhou nada com matemática, você não acha que é importante, não é só ler, é ler e dizer para o professor, olha ta faltando isso, isso seria importante, depois você não consegue que os alunos aprendem, por quê? Porque quanto tempo você dedicou a esse tipo de conceito, esse tipo de conteúdo, alguma coisa assim, eu acho que esse acompanhamento é, ah teve tantas coisas importantes, o que eu falei, deixa eu ver, falei das faltas, falei do acompanhamento, falei da organização dos professores e dos alunos também, dos agrupamentos, ahhh...teve foco, acho que uma das coisas que teve muito sucesso nas administrações que eu, que os anos que eu trabalhei, foi ter um foco de trabalho, porque se não você atira pra tudo que é lado e não consegue. No caso a leitura que foi em 2007 e 2008, todas as ações voltadas a leitura, não lembro, deveria ter mais.

PESQUISADORA: Depois você vai lembrando algumas coisas e vai completando, é, você falou do foco da leitura, a leitura foi um projeto premiado em 2007, o que você acha que fez com que o projeto fosse premiado, a que você atribui esse prêmio?

C: Bem quando esse prêmio chegou de princípio, que é assim, vamos dizer assim, em 2007 eu era uma C., agora em 2011 eu sou uma C. que já foi selecionar prêmio, então é obvio que se eu fosse falar agora eu saberia dizer de um jeito, em 2007 quando ganhou, eu não consegui entender porque ele ganhou, porque eu achava ele de um simplicidade tamanha que eu falava, porque uma coisa tão simples, tão óbvia ganharia um prêmio desse de repercussão nacional, realmente eu não tinha entendido naquele momento. Aí com as conversas com o pessoal da Editora Abril e com os pedidos de material que eles foram pedindo eu fui entendendo que a editora queria, queria premiar uma escola que tivesse como foco das suas ações, uma escola que devolvesse, que focasse no aprendizado do aluno. Então o que em 2007 pra mim era uma coisa tão óbvia, é obvio na escola serve pra isso depois com esses tempos de 2007 pra cá, conversando, olhando, olhando nos projetos que chegaram, vários projetos que chegaram em 2010 pra Editora Abril, o que eu percebo, que isso não é tão óbvio assim, tenho como exemplo que em 2010 em torno de 13 por cento dos trabalhos tiveram foco na aprendizagem do aluno, o resto estou imaginando, 27 por cento não pensava nisso, eles tinham outros propósitos e as ações não eram articuladas ainda de forma coesa, tinha uma ou outra articulação, mas você via falhas nessa articulação. Bom o que eu percebo no projeto do Cata Preta, é que ele tinha um articulação muito coesa, uma coisa tinha a ver com outra, tinha uma coerência das ações pra que elas chegassem a esse foco principal, coisa que a gente não conseguia ver em todos os projetos, tava muito difícil achar isso nos projetos de 2010 que foi o que eu acompanhei. Então eu imagino que é, que foi por isso que o projeto ganhou o prêmio.

PESQUISADORA: Bem pra completar, tem alguma coisa que você acha que faltou aqui que a gente não falou mas que você acha importante dizer do papel dessa coordenadora pedagógica, das ações nessa escola, enfim que mereceriam ser destacadas aqui pra gente completar.

C: Olha as ações da escola acho que faltou quase tudo porque a gente não chegou a falar tudo que envolveu a escola em geral, mas eu imagino que você vá desenvolvendo isso no seu projeto, agora do papel da coordenação pedagógica, uma coisa que eu queria muito destacar é dessa sensação que eu tenho, não que eu tive do C. P., mas a sensação que me passa é da falta de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos em relação a aprendizagem do aluno, a culpa sempre esta em algum lugar, que não é da coordenação pedagógica. Então se eu tenho um grupo de alunos que não aprende eu imagino que todos deveriam se sentir responsabilizado por isso, todos daquela escola, porque é pra isso que a escola foi feita, isso me dóia demais, se eu tivesse tantos alunos que... as vezes fracasso escolar, eu como diretora parecia que eu sentia tudo nas minhas costas, eu falava meu Deus a escola não vai, isso não acontece, então eu trazia muito, não sei até que ponto esse muito foi bom ou ruim, mas eu trazia muito pra mim. E o que eu acho é que o coordenador pedagógico ele deveria se sentir da mesma maneira, ele deveria se responsabilizar por esta, por este fracasso escolar da mesma forma do que eu me sentia quando não dava certo e como a minha equipe se sentia, e eu sempre percebi no C. P. que a nossa equipe ela se sentia responsável, ela se fazia, se fazia assim, tudo que podia pras coisas darem certo, tanto é que aconteceu e a gente sabe que em educação isto não é tão simples, se a gente for pensar de 2006 que a gente entrou, pra 2007 e pra 2008, teve uma mudança muito radical em atitudes simples, que eu não imaginava que poderia ter tanto impacto desse jeito, o fato de você controlar um pouquinho, um pouco, olha que a gente não conseguia controlar muito, olha que a gente tinha muito probleminha pela frente em relação a faltas de alunos, organizar essa rotina do professor junto com ele, que ele não conseguia, dar essas devolutivas, então são coisas que você imagina que seja normal mas quando a gente olha pra essa estrutura maior das escolas a gente percebe que não é; e como isso fez diferença para aquela escola enorme carente...carente... de tudo naquela situação que eu falei de início. Fez muita diferença e estamos colhendo frutos ainda; é que esses dias eu encontrei uma pessoa que corrigiu as provas do SARESP do C. P. e estava comentando como as redações foram ótimas do C. P. e a gente sabe muito bem o que a gente escutava lá em 2006. Então são coisas mínimas, que talvez essa atitude de se responsabilizar por este sucesso ou não, fez a diferença e eu acho que o coordenador tinha que sentir dessa forma. Se é ele independente de qual estrutura, de qual sistema de ensino que a gente esteja falando, se é ele a pessoa que tem a função de coordenar o pedagógico da escola, ele deveria ser avaliado pelo resultado da escola, e tanto ele como o diretor, e se senti nesse papel de ser responsabilizado por isso. Eu sei que pode ser uma fusão, mas eu acho isso uma besteira, pelo menos isso agora neste momento, é isso que eu penso.

PESQUISADORA: Obrigada pela sua entrevista....

C: De nada, esteja a vontade, qualquer coisa é só ligar....

## **ANEXO 9 – Transcrição da entrevista com a coordenadora da E.M.E.I.E.F. C.M.J.**

PESQUISADORA: Hoje é dia 03/02/2011, e eu estou aqui com a G. que era assistente pedagógica da EMEIEF C.M.J. e ela vai conversar um pouco com a gente para colaborar na pesquisa. A primeira pergunta que eu quero fazer é o que te levou a ser assistente pedagógica?

G: Eu achei que a experiência como professora, o meu conhecimento, o trabalho que eu fazia que era diferenciado no ciclo eu poderia estar contribuindo com outras pessoas, com outros colegas além do que eu já contribuía na escola como professora, esse foi um dos fatores, e outro foi o convite para substituir que além de trabalhar fazer uma parceria excelente .

PESQUISADORA: O que você acredita que seja a principal função da coordenação pedagógica de uma escola?

G: Viabilizar o trabalho do professor em sala de aula, onde todas as creches, claro, a gente pensa no pedagógico mas assim de todas as formas, o professor que está lá na ponta que vai trabalhar com o aluno e a gente parte de que o aluno é o principal componente, e que nossa função é viabilizar então ajudar pedagogicamente o professor, trazer as inovações, trazer o que ele precisa em termos pedagógicos em termos de prática pra que ele possa melhorar e atender melhor esse aluno cada vez mais.

PESQUISADORA: O que você acha que seria ações para viabilizar?

G: Esse trabalho?

PESQUISADORA: É.

G: Formações, eu acho que isso é o primordial, formações do que está acontecendo de pesquisas mais recentes, das coisas mais novas para se discutir essa prática e partindo sempre do que a gente tem lá como realidade, tem que estar na realidade do que está acontecendo, nessa sala de aula e o que a gente precisa para melhorar esse trabalho, é trazer informações é trazer... é pensando, levando sempre não só para parte teórica porque as vezes a gente fala de formação muito teoricamente mas eu acho que a gente tem que pensar que essa teoria vai melhorar lá na prática, eu penso naquele meu aluno...naquela minha dificuldade...nas coisas boas que eu posso também proporcionar em troca entre as pessoas e os trabalhos juntos que são feitos e levar isso realmente pra prática , o que eu posso melhorar lá, meu aluno na atividade do dia a dia, partindo do que eu tenho, mas eu acho que a formação é o principal.

PESQUISADORA: Nessa escola onde você atuou qual era o seu foco de trabalho?

G: Formação, sempre formação, sempre o foco no aluno, no dia a dia no trabalho, porque às vezes a gente fazia uma formação, eu já partia pra prática pra pensar pro aluno aquilo que a gente vai precisar pro bimestre, pro semestre do trabalho, lá na ponta da sala de aula com aquilo que a gente discutiu dentro da formação.

PESQUISADORA: Eu poderia dizer que você conseguiu concentrar aquilo que você acreditava que fosse um ideal?

G: Consegui...quer dizer eu comecei aprender como fazer isso na verdade...mas eu acho que sim

PESQUISADORA: E como é que foi a experiência de trabalhar em parceria com outra assistente pedagógica, outra assistente pedagógica na mesma escola?

G: Eu acho que nos conseguimos fazer uma parceria bastante interessante, que ao mesmo tempo que as pessoas procuravam tanto uma quanto a outra, quando uma não estava aí a gente conseguia ter uma visão geral do trabalho da escola, mesmo a gente, acompanhava mais de perto alguns grupos do que podia se dar mais pra esses grupos, aí então trocar informações, trazer da prática de uma, da prática de outra, conhecimentos de um e do outro tudo para poder colaborar e assim como a Diretora, acho que a gente construiu uma equipe bastante interessante, no sentido de troca e de prática, tendo ao mesmo tempo uma visão geral e estar acompanhando mais diretamente algumas pessoas, alguns trabalhos.

PESQUISADORA: Como você vê o papel da Diretora na ajuda pedagógica na escola?

G: Então, acho que veio...a nossa parceria foi bastante interessante porque a nossa Diretora se envolvia no pedagógico no sentido de acompanhar grupos pedagogicamente, assim como a gente como assistente pedagógica e coordenadora pedagógica e ao mesmo tempo ela conseguia levar isso para parte administrativa, a gente trabalhava junto, isso é, não da pra gente separar uma coisa da outra, porque o administrativo tem que levar a melhora pedagógica então se eu não conheço o que está acontecendo e em sala de aula não tem como fazer a Diretora contribuir de verdade para isso.

PESQUISADORA: Como era feito para que o acompanhamento pedagógico fossem articuladas? Como isso era colocado em prática?

G: Ah!!! Não sei nem se eu vou saber explicar...era uma coisa tão natural entre a gente que acho que a questão primordial era uma boa parceria entre as pessoas e uma boa afinidade de pensar no que a gente acredita que seja o melhor para uma educação de qualidade para a escola pública no nosso caso, a gente tinha, né um mesmo objetivo, assim, a gente acreditava na qualidade desta escola que era possível se ter uma qualidade, então a gente trabalhava muito de perto, a gente dividia algumas ações e discutia outras juntas, sabe a Diretora é aquela pessoa responsável administrativamente pelos assuntos pessoal é ela que assina nesse sentido, mas se a professora vai chegar atrasada ela não é só um problema da Diretora enquanto ponte da professora, é um problema da assistente pedagógica porque o aluno vai estar sozinho, então ele é um problema de todo mundo pedagogicamente, então acho que a gente conseguia articular, a gente conseguia acompanhar tanto entrada de aluno, como entrada dos funcionários, quanto o trabalho de todo mundo e consegui articular mas acho que primordial é a afinidade do que se acredita na equipe.

PESQUISADORA: Quais foram, na sua opinião, as ações de maior sucesso nesse trabalho, que você diga assim: olha a orientação pedagógica desta escola teve sucesso por esses motivos...?

G: Quando eu cheguei...né, o caminho já estava bastante andando, nem meio andado então eu acho que eu peguei assim, mas da metade pra frente que até a gente se separou e saiu desta escola, né, mas o projeto de leitura que..a reformação da escolha inteira que mobilizou todas as pessoas da escola, a ação mais importante na minha opinião que concluiu na biblioteca maravilhosa que a escola tem hoje. Eu acho que a questão da...., até da mudança de nome da escola foi importante porque mobilizou as pessoas da comunidade da escola, eu cheguei já tinha acontecido mas o que eu pude perceber, e as reuniões pedagógica e as RPS (reuniões pedagógicas semanais), que a gente conseguiu acho que com equilíbrio, um equilíbrio bastante grande entre a questão do planejamento do professor estar presente neste planejamento, contribuindo, não supervisionando, mas contribuindo com este planejamento e ao mesmo tempo já observando ali para as questões das formações que aconteciam semanalmente.

PESQUISADORA: Como eram organizados esse momento de formação?

G: Algumas aconteciam naturalmente, semanais, e a gente sempre “linkava” um tema, um ponto importante e a gente sempre preparava antes e trazia os materiais, procurava fazer uma coisa mais dinâmica para que as pessoas pudessem participar para ver sua prática.

PESQUISADORA: Como era isto?

G: Através das observações que a gente fazia durante o momento de planejamento com o professor: o que elas trazem enquanto dificuldade, de anseios, um dado que a gente observava que estava faltando em alguns planejamentos, algum ponto de trabalho efetivo com os alunos, da discussão que a gente fazia em torno de toda esse trabalho. Ah! É tão difícil pra mim explicar algumas coisas....

PESQUISADORA: O que você acha assim...que você gostaria de dizer para destacar esse momento como Assistente Pedagógica que eu não te perguntei e que você acha que precisa dizer porque isto é importante.

G: Eu pessoalmente como Assistente Pedagógica, eu acho assim, eu fui parar em um grupo de uma escola imensa, foi um experiência impressionante conhecer um lugar, conhecer a comunidade, conhecer como a gente pode é... os resultados que se conseguiu em uma comunidade desacreditada por muitas pessoas, muitas pessoas acho que não acreditavam que seria possível você trabalhar com aqueles alunos e se chegar naquele resultado que se conseguiu, é uma pena eu não sei como esta hoje, que a gente não possa ter acompanhado como é que isso continuou, não continuou, acho que o resultado que se conseguiu com esta comunidade em termos de aprendizado dos alunos, na melhora no geral desses alunos foi o mais impressionante.

PESQUISADORA: Obrigada pela sua participação, você colaborou muito com dados muito interessantes, obrigada e boa noite!

G: Obrigada eu. Viu!!!

## **ANEXO 10 – Transcrição da entrevista com a consultora e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Gestor Nota 10**

PESQUISADORA - Estou entrevistando a A. I. que foi a selecionadora do prêmio Victor Civita, e que vai responder algumas questões, conversar um pouco sobre esta escolha. A primeira coisa que eu queria que você falasse é sobre um pouco da sua formação, se você sempre teve ligada a área da educação ou não?

A – Eu sou psicóloga quer dizer, a minha graduação foi a psicologia onde me formei e em jornalismo é que eu não terminei. É! Mas eu sempre trabalhei com; sempre gostei de trabalhar com educação então na época em que eu estava no ginásio que seria hoje o ensino fundamental 2 a escola onde eu estudava, ficava próxima a uma favela e esta escola desenvolvia um trabalho lá, então eu me engajei lá para poder fazer um trabalho e foi quando na verdade eu é comecei a gostar muito deste trabalho, então eu ficava planejando atividades que eu ia desenvolvendo com as crianças o que é que eu ia fazer, preparava material e tudo prá levar lá então a gente ia fazer este trabalho duas vezes por semana; e desde lá então isso foi quando eu tava na 6ª. série aí quando eu cheguei no colegial que é o ensino médio eu também continuei fazendo um outro trabalho que também a escola tinha, era uma outra escola também tinha é mas aí era um trabalho que acontecia 1 vez por mês com uma comunidade é perto de Ubatuba lá no litoral de São Paulo, então também me engajei nisto para fazer o trabalho de educação e quando eu entrei na Faculdade no 1º. Ano completo eu comecei trabalhar, comecei trabalhar e fazia 2 trabalhos, eu fazia um trabalho voluntário numa na creche da região do Embú e fazia e daí comecei a fazer um trabalho daí na área de educação mesmo, tal é em escola, é então eu sempre trabalhei em escola e a minha opção pela psicologia foi porque eu achava que era possível você aprender a é a pratica da escola vamos dizer na na sala de aula na prática da vivência mas que eu teria que ter uma formação sobre o desenvolvimento infantil. Eu tive que entender mais de psicologia, então a minha formação dentro da psicologia foi já pensando num trabalho com educação foi pensando em criar uma base é como se dava o desenvolvimento infantil, tanto desenvolvimento cognitivo como desenvolvimento emocional como se constituía na verdade o pensar da criança e tudo, eu achava que isto era do campo da psicologia e aí eu fui atrás estudar isso. E daí fui trabalhar na educação, então eu trabalhei muito tempo em escola, é enfim, creches escolas tal, é e depois eu fui trabalhar com formação de professores de rede pública, aí eu fui trabalhar na secretaria da educação, trabalhei na gestão do Fernando Henrique lá inteira, aí dei assessoria pra fundações, fiz uns trabalhos para o IPEA, aí fui fazendo trabalhos de consultorias e de assessorias para Empresas, Instituições e Fundações e tal, mas é continuei trabalhando com formação de professores, é isso; hoje estou aqui na Acaia conduzindo e coordenando este trabalho que é um trabalho voltado, daí mais para o ensino médio , primeira vez que estou fazendo isto , mas é, a experiência tem sido muito boa.

S – Você nunca pensou em ser professora?

A – Fui, eu fui professora por 15 anos, eu trabalhei em sala de aula quando fui trabalhar em escola que eu saí na época em que eu estava fazendo faculdade, ah eu fui professora de sala de aula, aí eu trabalhava, eu fui professora de educação infantil e depois de 1ª. série de alfabetização.

S – E você chegou a fazer magistério ou não?

A – Não, não, nunca fiz a formação pra ir nesta linha; isto que eu estava contando; também naquela época a legislação era outra, então você não precisava ter para trabalhar na...

S – Educação infantil

A – Principalmente educação infantil, exatamente. Legal, foi a minha porta de entrada.

S – Agora quanto, como você foi parar lá na Fundação Victor Civita prá seleção do prêmio?

A – Então eu fui convidada para ser selecionadora, e eles compõem todos os anos uma equipe lá de selecionadores né e eu fui a coordenadora na época dos temas transversais de educação infantil de, do MEC – Ministério da educação; que eu fiz os parâmetros curriculares eu fiz, a coordenação dos temas transversais, então eles me convidaram e então eu fui fazer a seleção do prêmio deste ano, e quando chegou o final de ano acabou esta categoria e foi quando teve o primeira vez do prêmio de gestão, então eles me convidaram para continuar como selecionadora do prêmio gestão e desde lá sou selecionadora do prêmio de gestão.

S – Então aí a minha pergunta é a seguinte se era a 1ª. vez que tava tendo este de gestão; como é que você pensou; como é que vocês definiram assim critérios de seleção para escolher este Projeto porque não tinha anteriormente nenhum outro; era uma parte nova do prêmio.

A – É, era uma parte nova assim como os temas transversais, também teve só um ano e acabou então assim é, o prêmio ele tem uma equipe NE que de coordenação que é a R. S. que coordena e tal e outras pessoas lá da fundação é, que definem o que é que eles estão buscando. Naquela época o D. S. que era o Diretor Executivo então, enfim da, da, Fundação então ele junto com a R. e junto com a equipe deles lá, eles definiram que eles queriam isto para identificar a praticas de gestão que poderiam ah. Então assim o que que tava definido era assim, gostaríamos de identificar porquê nasceu o prêmio gestão, era isso porque o Prêmio Victor Civita pretende é, induzir a tua prática na educação que quer que pode mudar, são os professores na sala de aula; que mais que pode mudar a atuação dos gestores; tanto do diretor tanto da coordenação pedagógica, o que que é necessário divulgar né e aí o que eles queriam era divulgar exatamente praticas de gestão do diretor ou da coordenação pedagógica que eram daí tinha é diferenças né na hora da leitura e tal do projeto que estava sendo apresentado a conclusão do diretor e uma do coordenador é outra mas é as praticas que eram focadas na aprendizagem do aluno e que conseguiram disparar uma melhora na aprendizagem dos alunos que apresentaram resultados em função da própria atuação do coordenador. Então era isto que a gente tava, tava buscando então assim um dos critérios, vamos dizer critério maior era ah, que o projeto tivesse foco na aprendizagem dos alunos né e tivesse efetivamente porque no discurso todos tem, e mas a gente recebia projeto por exemplo que era assim de organização de espaço mas que não dizia de que forma que a organização de espaço é estava ligada a aprendizagem dos alunos e era muito importante que a pessoa que apresenta-se o projeto

tivesse clareza do porque ela estava fazendo aquilo e claro que a gente sabe que o espaço interfere que é importante a organização de espaços, mas não adianta nada ela fazer um espaço sem que ela tenha consciência de como fazer porque isto significa dizer que ela não vai mudar os professores a fazer uso daqueles espaço e tudo mais então a gente tava atrás de um projeto que tivesse este foco.

S – E quais os principais pontos que vocês identificaram lá no C. P. que vocês falaram não, está dentro do que a gente está buscando?

A – Olha aí aquela parte que eu já te, te contei tudo mas que é assim o que me chama a atenção é a clareza total do que é que é relevante pra aprendizagem dos alunos, então tem no relato que você fez, né a gente vai escrevendo quer dizer ele fica muito evidente e um conjunto de coisas mas assim. Em 1º. Lugar o foco esta na aprendizagem dos alunos então em nenhum momento todas as ações que você foi elencando você nunca perdia isto de vista, não tinha uma ação que você fazia é, eu quero integrar os professores vou levar eles ao cinema prá sei lá o que, quer dizer por que eu acho que isto vai fazer bem para os professores não tinha isso quer dizer você podia até pensar e tudo que você foi pensar era transparecia e no seu discurso aparecia isto, no texto que você mandou e ta é. Como aquilo tava ligado como você pensou aquilo em função da aprendizagem dos alunos. Foi esta a 1ª. coisa que eu acho que, a 2ª. coisa, foi um diagnóstico muito preciso quer dizer você estava com uma escola que tinha estas características e que tinha esta história, e que tinha estas condições então qual era a intervenção possível ser feita, quer dizer eu poderia ter feito é enfim não é o que você poderia ter feito; quer dizer o que você fez efetivamente foi pensar em alguma coisa muito adequada entendeu é, relevante, tinha a ver com a questão da da leitura, da escrita, enfim tinha a ver com a língua portuguesa que é um ponto muito nevrálgico NE e dentro disto você também foi fazendo os recortes necessários, então eu acho assim é, o que eu fiquei encantada quando eu li, então eu li uma vez, li duas vezes, e daí você lê uma vez e fala “nossa” daí você fala que eu to lendo tanto projeto ruim que eu acho que este aqui e por isso que eu to achando maravilhoso, então espera um pouquinho vamos ler de novo, daí você ler procurando problema entendeu, prá ver como e que é prá ver se as coisas estão em ordem você faz um roteiro do lado anotando passo a passo NE pra ver saí uma tabelinha o que que você fez, o porque você tava fazendo aquilo se aquilo aparecia ou não aparecia, a razão de ser, não sei o que e tal, e que a coerência das ações que se tava, daí daí vai transparecendo quando que de fato você tinha clareza de tudo, e como aquele aspecto que você tava levantando especificamente, ele era de fato muito relevante. Então assim tinha o diagnóstico sabe você fazia antes você dizia como e que era e o que que você destacava no diagnóstico você não destacava nada inútil você mostrava todos os pontos que de fato tinham a ver com que então era uma comunidade que tinha um índice de aproveitamento né de aprendizagem dos alunos muito pequeno então tinha que fazer uma intervenção, ali as crianças não sabiam ler e escrever entendeu e elas avançavam deste jeito, aí então assim você tinha que fazer uma intervenção aqui tinha outras coisas pra fazer tudo bem mas esta daqui sem dúvida era necessário e uma vez que você abordou aqui o que que você fez então acho que assim foi a adequação a relevância do que você selecionou como ponto de intervenção né, adequação das ações que você e o ajuste no tempo, então você também na hora de decidir o que é que você ia fazer, é você fez aquilo que tinha que ser feito, entendeu assim é dentro do tempo que era possível você fazer naquele tempo, então você não quis

fazer uma coisa mirabolante e resolver todos os problemas dos alunos, é pra você tomar esta decisão você também tinha que ter uma clareza de que isto de que este ponto que você está trabalhando é muito relevante e vai ajudar numa perspectiva de longo prazo é a avançar, a escola vai poder avançar em todos os pontos mas você precisa ter um planejamento estratégico entendeu, vamos dizer assim então esta questão que você aborda ela era absolutamente sintética. Então essa esse ajuste, esta adequação e que eu acho que foi uma..

S – Pontos principais..

A – É uma coisa que eu acho que...

S – Você quase começou a responder uma outra coisa que eu ia te perguntar que é assim, como é que você enxerga estes pontos sem estar lá na escola vendo só com projeto que tinha ( ) páginas, 6 páginas, 6 páginas; era um projeto sem imagens,sem imagens, sem nada, sem exemplos, só o escrito?

A – Por isso que a gente faz uma série de entrevistas, você há de lembrar que eu ti fiz penar ( ) nas conversas. Mas a 1ª. coisa então assim o que me chamou a atenção foi assim , você tinha um discurso muito ajustado e muito acertado NE dentro da dentro do foco que você percebeu, quer dizer eu diria até que isto foi um ganho, foi uma coisa a mais além do que a gente buscava uma atuação, uma coordenadora que fosse é voltada para a aprendizagem e que desenvolvesse o seu trabalho, então com este foco e de uma maneira correta boa e tal enfim isso você fez, o fato deste foco ter sido extremamente ajustado e tudo mais foi até uma coisa a mais porque ainda que ele não fosse a gente iria dar atenção para este projeto porque dentro daquilo que você se propôs a fazer você fez, entendeu, então é depois a gente analisando todas as coisas quer dizer era o a sua descrição primeiro aparecia claramente é o processo de vocês, elaborando a coisa então você foi contando né a gente tava diante de um quadro assim o que que a gente ia fazer a gente tinha um problema e daí resolvemos fazer isso aí, os problemas que apareceram era este. Não eram todos os professores que se envolviam, então como que a gente podia fazer quer dizer, você foi relatando de fato os problemas que foram aparecendo e como vocês foram resolvendo. E na hora que você mostra o problema e você mostra a solução a gente consegue delinear mais ou menos qual foi o raciocínio que você teve, quais foram os princípios , cada problema que aparece você tem inúmeras soluções possíveis, os problemas os professores não querem participar, entendeu quer dizer você poderia ter feito outras coisas, você podia dar presente para quem participasse,você poderia ter feito outras coisas, você poderia ter falado assim, é ameaçado quer dizer tinha muitas coisas você poderia ter feito, você não fez isto, porque você escolheu esta via, quer dizer, quando você escolhe esta via e diz então nós vamos começar a fazer, nos vamos dar o retorno pra ele, nós vamos dar o trabalho dele, tempo inteiro e tal, você esta revelando uma concepção que você tem, entendeu, isso aparece em muitos momentos. Eu vou te dar um exemplo assim em contra ponto disso, tinha projetos que a gente recebia lá, que eles faziam um diagnóstico correto, eles diziam o foco portanto tem que ser esse, portanto a mesma coisa por exemplo nós vamos colocar o foco na leitura, igual você fez, então né, nos vamos colocar o foco na leitura e daí diante do primeiro problema que aparecia...daí os professores não queriam participar não sei o que e tal, aí tinha projeto e aí falava assim. Então a

partir de agora esses professores eram postos de lado para outro trabalho e só era feito um trabalho com aquele, que , acreditando que era desse jeito que ia se fazer e daí, a coisa não funciona aí tinha outros acho que „tavam’ assim, para que o professor, então qual era a concepção que o cara tinha, para que o professor possa trabalhar com os alunos bem, ele tem que estar bem, então vou investir tudo pra que ele esteja bem, e só, então essa coisa do cinema e não sei o que e tal, teve no seu projeto que era isso, quer dizer, promover atividade de bem estar dos professores sem nenhuma ligação disso com a sala de aula, entendeu, então assim eu também acho que é importante o professor estar bem, só que na questão profissional é uma opção trabalho, então você precisa trabalhar as competências necessárias pra isso e isso não aparecia, então também revela uma concepção, então no seu caso que é o que acabava aparecendo e que na hora que você vai contando as decisões, por isso que contar os passos, passo a passo e muito importante, por então vai aparecendo uma coisa que você fala, e muito possível que a concepção dela seja de que precisa incluir todo mundo, entendeu? de que a prioridade é de fato de gerar competências nos professores, quer dizer, então tinham várias idéias que era muito possível que você tivesse, que valia a pena a gente checar por telefone, entendeu?

S: Entendi, agora depois da escolha você foi visitar a escola...

A: Graças a Deus que a escola era em São Paulo, porque quando a escola era lá no Pará não deu pra ir, né...

S: Só que quando você foi lá já tinha saído o resultado e você não iria fazer nenhuma observação que fosse mudar em nada. O que você chegou lá e falou, não isso realmente estava lá , não isso aqui realmente parece que eu não tinha..., não tava escrito lá.

A: Não teve nada que eu tenha chegado lá, e eu tenha me decepcionado, nada, muito pelo contrário, eu cheguei lá, e a primeira coisa que eu vi foi de uma escola muito arrumada, muito arrumada, muito bonita, muito limpa, muito..., sabe assim muito, assim; segunda coisa que me chamou muito a atenção foi a relação dos professores com vocês, você e a C. saíam andando pela escola e a receptividade dos professores, a cobrança dos professores “Você não veio na minha sala. Você não gosta mais de mim”, que mostrava essa integração...Olha eu fico emocionada até hoje, porque eu lembro da gente chegando lá, porque eu e a R. choramos, né, no dia e tal, e vai o que me chamou a atenção foi isso uma coisa de ter sido uma escola tão deteriorada das relações profissionais da escola e de repente você vê, nasceu uma coisa tão revitalizada, porque eu lembro disso, primeiro criança chegando em vocês com uma intimidade de quem é, então quando a gente vê aquela cena a gente fala, é elas estão aqui todos os dias e elas estão circulando, elas não ficam na sala delas, porque as crianças conheciam vocês, elas iam lá avançavam, abraçavam, chamavam, não sei o que e tal, então tinham uma intimidade que só se consegue com uma coisa de relação que já vem se fazendo ao longo de um tempo; então a relação dos professores, eu acho que o professor de sala de aula chega e fala assim “você não esta entrando na minha sala pra olhar minha sala, eu queria muito que você viesse”, tem um sentimento de parceria ali, entendeu, que é ouro aquilo, sabe, como é que se consegue uma coisa dessa; então é assim, isso foi uma coisa que aí a gente já ficou lá...eu fui ficando emocionada mesma. Uma outra coisa que eu lembro e que me chamou a atenção, foi a coisa

de você falar o projeto que você tinha na biblioteca, que você falou, aí quando a gente ganhar dinheiro a gente vai pegar e arrumar a biblioteca, assim...assim, assado e por os livros assim todos "em pesinhos" e eles poderem ver e tal, então assim essas falas, todas essas situações, acho que elas foram revelando quanto aquele trabalho era vitalizado mesmo, era um trabalho vivo que estava acontecendo e que sabe então..., e daí o tempo todo eu ficava pensando na descrição que você fazia da escola; e porque antes da gente ir pra lá, a gente conversou com a C. por telefone e ela contou o que era aquela escola, ela falou que era a pior escola de Santo André, que era o lugar onde os professores não trabalhavam, os professores não, quer dizer o fim da linha, isto é se você quer o lugar onde está tudo morto, onde eles não acredita nos alunos, era aquela escola de lá, entendeu, você não tinha..., então eu ficava pensando nessa descrição e imaginando como seria aquela escola antes e vendo aquilo, entendeu, sabe um lugar assim, quer dizer incrustado ali onde esta o C. P. você via favela ali em volta tudo, quer dizer, o discurso tão comum de que, ah mais aqui os alunos, as famílias são desestruturadas ou isso aqui, isso ali e de repente você vê todo mundo fazendo coisas, aprendendo, muitos espaços, você entendeu, disponíveis para as crianças, organizados, sabe uma coisa...é...foi muito tocante aquilo, isso foi umas das coisas que, na verdade é assim, você entrando lá o que saltou muito aos olhos lá fora mais muito forte foi o fruto do trabalho de vocês, entendeu? Assim dos professores te chamando, dos alunos chegando, da organização dos desenhos das crianças, pendurando tudo...sabe, coisas que você olha e fala: como aqui está valorizado isso, né.

S: Bem, é acho que algumas coisas que você foi falando já foi completando aqui, eu queria te perguntar assim, depois desse porque teve mais duas vezes que foram coordenadoras, teve algum ponto em comum que você diria assim, não esse aqui mostra esse reflexo da formação lá na sala de aula, que você poderia dizer assim, não este ponto aparece sempre que tem essas tal prática de coordenação?

A: Bem, eu acho que tem é assim o coordenador pedagógico que olha a sala de aula, exato, então é assim, tanto você, quanto a Dilma, quanto essa que ganhou agora, a...Angélica, tinha o olhar direto na sala de aula, entendeu, no que o professor esta fazendo de verdade então assim, como você esta desenvolvendo essa atividade, então é mais do que você planeja, entendeu, não é só planeja, é assim, vocês três tem em comum que vocês três ajudam planejamento, ajuda o professor a desenvolver a competência dele, que também isso é um outro ponto comum, quer dizer, é de ter clareza de que, quem esta na sala de aula é o professor. Então quem tem que ter conhecimento pra poder saber o que esta dando é o professor, entendeu? Porque tem projetos ,por exemplo, muitos projetos em que o coordenador organiza a vida do professor, mas é ele que organiza, ele esta preocupado no professor entender porque isso é importante, isso vocês três tiveram, é clareza de que precisa o professor, e esse olhar para dentro da prática mesmo, em como você desenvolveu? Então é assim, é a clareza de que não é um detalhe a pergunta que o professor faz pro aluno, entendeu, não é um detalhe no processo de aprendizagem se ele vai propor uma atividade de fazer lista ou uma atividade de fazer, quer dizer, de perguntar pro aluno o que esta escrito, ou onde esta escrito, é

diferente, esta clareza entendeu, existe. Então é esse detalhe que muitas vezes muitos coordenadores falam você fez atividade, ah não esta aqui uma lista eu estou aqui tentando perguntar pra eles onde esta escrito cinderela aqui, se o coordenador tem clareza ele pode chegar assim e dizer, ah mas isso é um pouco mais pra frente, agora é melhor você pegar e falar assim: ah onde esta escrito...porque e dali que o aluno vai poder operar com outro tipo de problema, ele vai poder so localizar as iniciais e isso vai fazer ele pensar, por exemplo: ter clareza sobre o que é que faz a diferença na prática pra aprendizagem, e que estas coisas e que fazem a diferença, elas são muitas vezes entendidas como um detalhe, como uma coisa e tal, e o ponto que eu acho que tem em comum entre todas vocês, acho que vocês fizeram com atenção.

S: Bom, tem alguma coisa que você quer acrescentar que eu não te perguntei, que você acha relevante dizer....

A: Olha eu acho que o movimento também, isso é uma outra coisa no seu projeto que eu achei muito bacana, enfim é que é assim,era uma, e que eu acho que ele é determinante pra que a aprendizagem acontecesse na sala de aula, né, que é, você vai, você faz o trabalho com os professores, olha a sala de aula aí eles tem que reformular, aí eles reclamam, choram, fazem aquela..., aí voltam pra você, aí você faz de novo, faz de novo e faz de novo...faz de novo, quer dizer, esse movimento de você ir, não desistir e dizer assim “olha aqui, mas ainda tem mais”, e ainda não se intimidar nem com a reclamação, nem com a resistência, nem com nada, e ir apresentando, é, e ainda também o que ficou muito evidente é o quanto vocês trabalharam, porque a Claudia, trabalharam uma barbaridade, porque vocês contando aqueles mapas que vocês faziam, todos os relatórios de professore, de você pontuar, sabe, onde esta o objetivo, o que esta sendo feito, qual é a atividade, o que ela esta fazendo de fato pra que aprendizagem daquilo acontece, é identificar que essa atividade,embora parece ser de linguagem oral, não é, não é de linguagem oral, entendeu, e que na verdade não está, este tipo de coisa da um retorno para os professores, é o que vai deslocar, então na hora que vocês fazem esse movimento, vocês conseguem criar uma cultura profissional, isso é o que é a essência na verdade do trabalho, quer dizer, porque no dia que a gente chega lá, os professores estão daquele jeito e as crianças estão daquele jeito, porque vocês conseguiram criar uma cultura, vocês não fizeram um projeto, entendeu? Vocês não fizeram uma ação; vocês criaram uma cultura profissional dentro da escola, vocês mudaram a cultura profissional lá dentro, aqui dentro se trabalha assim, então acho que essa ação que vai indo e que vai crescendo, e tudo mais, é outra coisa que eu acho, ela é determinante.

S: Já que você tocou na C., tem um ponto que a gente não falou que foi a questão da parceria, eu me lembro que foi uma das coisas que você comentou na época e dentro dos outros projetos você também acha que é um ponto?

A: Na verdade eu acho o seguinte, que tem uma..., na hora que você está fazendo a gestão de uma escola, se você tem uma diretora que quer muito fazer e a coordenadora não faz, eu imagino que como esse trabalho vai andar, entendeu,ele pode andar? Lógico que pode, porque a diretora tem acesso aqui e tal, mas o trabalho anda pra frente, e você...e vai andar muito mais devagar e muitas vezes ele não vai andar; o contrário também é verdade, né, quer dizer,se você tem lá sua proposta

claríssima do que você quer fazer e tudo mais, mas você tem uma diretora que não vai viabilizar e criar as condições pra isso, entendeu, você vai ter que cavar condições pra isso, então na hora que você junta o seu trabalho com a da Cláudia, funcionando de uma forma tão conjunta e harmoniosa é maravilhoso, entendeu, porque aí de fato é uma coisa que potencializa a mil se você for pensar, porque você tem a sua atuação como coordenadora pedagógica de pensar então como você vai organizar as pautas dos professores, das reuniões, pra você conseguir deslocar esse grupo de professores e deste lugar onde eles estão, pra ele chegar e tudo mais, e ela chega e fala assim: ah mas não vai ter livro, não vai dar, a reunião não tem como, eu queria falar sobre festa junina mas....., falar sobre qualquer coisa, o que você faz? Então essa, essas são só exemplos muito banais, mas existem mil formas pra coisas não acontecer, então assim, é muito importante então saber que quando tem esta sintonia, não que seja impossível, você encontra lugares em que a professora, a coordenadora tem uma dificuldade enorme, a diretora nunca tá lá, ou ela é uma pessoa que atrapalha mais que ajuda, entendeu, mas você vê que o trabalho anda, da mesma forma ao contrário, você encontra diretores que estão muito afim de desenvolver um bom trabalho que não contam com um bom coordenador comprometida e tudo mais, mas que isto quer dizer que eles estão lá na raça, fazendo o trabalho avançar, agora quando você consegue ter uma equipe de gestão que faz, o trabalho anda, entendeu, então eu acho que isso é sem duvida nenhuma uma coisa que foi imprescindível, porque você trabalhava de parceria, além disso eu acho o seguinte, trabalhar, o trabalho de gestão é trabalho solitário de certa forma, então ele é..., da forma que ele é organizado é o um coordenador pedagógico por nível de ensino, então você sabe, tem uma coisa que, você tem que pensar sozinho, você tem que decidir um monte de coisas, não sei o que e tal, e coisas que bom que seria se pudesse ter um grupo pra poder fazer isso mais..., além de tudo se você ainda não conta com o apoio do diretor, você tem a sua solidão pra dar conta ampliada, né, porque além de tudo você tem que pensar, como é que eu vou fazer isso sem ferir as esferas e determinações do diretor que não está fazendo no contexto, que não colabora, sei lá, então é mais complicado.

S: Muito obrigada, você me ajudou muito, obrigada pela sua disposição que você é uma pessoa muito ocupada e...

A: Imagina.....

S: Obrigada por me atender.

(pausa)

A: Eu..., o que eu estava falando é assim, que quando você faz um projeto acontecer, o risco que você corre é isto, que as pessoas falarem..., ah isso eu também faço, e na verdade qual é a diferença? A diferença é que para um olhar grosseiro que..., um olhar assim que não conhece exatamente o que é a prática, você pode falar, ah é a mesma coisa, eu também faço isso todos os dias para os meus alunos, e o que ela faz é só isso, e o que é feito na verdade é assim, que não é só isso que você faz, você faz muitas outras coisas, né, então na hora que você toma decisão de você chegar, você observa que no planejamento do professor, ele diz que ele está desenvolvendo atividade em linguagem oral e você não identifica nenhuma atividade efetivamente de linguagem oral, você poderia chegar e falar, faz essa atividade e não é isso que você faz, né, a decisão que você

toma é de mostrar pra ele, devolver pra ele, dar condições pra que ele possa produzir e fazer, quando você faz isso tem uma concepção sua atrás, né, que aparece na escola, porque você só toma uma decisão dessa, existe um caminho que é mais fácil, mais rápido, enfim tudo, mas você não escolheu este, então né, nesta hora você muito provavelmente não foi por sorte que você escolheu este caminho, foi porque você tem uma concepção de formação de professor, de como se faz a formação de professor e porque isso é importante. Então no seu projeto há outra coisa que era muito importante é que aparecia claramente que você tinha a intenção de formar os professores, né, e formar ...ah, no sentido de desenvolver competências necessárias pra que esses professores fossem um bom professor; então isso também foi uma outra coisa importante eu acho que chamou a nossa atenção a concepção de formação que existia, né, a outra coisa que o seu projeto tinha era que ele foi composto de uma..., ele era um projeto simples ele não era um projeto rebuscado com ações mirabolantes, não tinha nada disso, era uma coisa de fazer aquilo que todo mundo diz, ah, você precisa fazer isso, isso acompanhando o processo do professor, da condições para o professor entrar na sala de aula e sabendo o que quer, ou acompanhar o planejamento dele e tudo mais, você fez isso, mas, você fez isso, mas muito bem feito, né, mas isso cuidando de cada pedacinho desse fazer, dessa prática, e isso é o que faz a diferença, né, então o que eu acho que é o risco que se corria e que você ouviu bem em alguns momentos é que, mas isso que você faz eu faço também, o mundo faz isso, todo mundo faz isso hoje entendeu então onde é que esta a diferença, então é exatamente aí que é a hora de se perguntar, então, onde é que está a diferença, não é que você faz leitura para os alunos, você qualifica a forma como a forma que essa leitura deverá ser feita, então não é qualquer leitura é a forma como esta leitura deverá ser feita, não é qualquer leitura, não é qualquer planejamento que serve, então não é o professor sentar e falar, ditar uma série de conteúdos que ele vai trabalhar nos alunos, isso não resolve o problema, o que ele precisa saber? O que ele precisa saber é tomar uma decisão na hora que o problema aparece na sala de aula, e daí sim essa é uma decisão didática que ele vai tomar, então esse conhecimento que ele precisa ter para poder tomar decisão certa, foi com que você se preocupou, é isso que faz o seu projeto diferente de todos os outros que não fazem isso.

## ANEXO 11 – PAUTA DE REUNIÃO PEDAGÓGICA

EMEIEF C.M.J. – 19/05/2007



### PAUTA DO ENCONTRO:

- **Leitura em voz alta do livro: Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.**

Para o período da manhã ler os três primeiros capítulos, para o período da tarde o 3 e o 4.

- **Análise de textos de uma mesma história**

Ler dois textos produzidos por crianças diferentes para compararem e analisarem que faixa etária produziu cada um.

- **Vídeo de um relato**

Assistir ao vídeo do aluno que relata a história apresentada anteriormente – Os três porquinhos.

Levantar oralmente, o que foi feito para que esta criança tenha

esta competência produtora.

- **Análise de textos bem escritos**

Apresentar dois trechos de uma mesma história, de diferentes livros para fazerem uma análise do que observamos para analisar a qualidade dos textos. Como fazemos esta escolha para os alunos, se escolhermos os mais simples estaremos ampliando o seu repertório?

- **Leitura compartilhada sobre produção de texto (PCN)**  
Página 47 a 54.
- **Ler o texto “Linhas e entrelinhas de uma história” e levantar as etapas do trabalho realizado**  
Dividi-las em grupos, de acordo com a faixa etária de trabalho para esta atividade.
- **Café**
- **Elaborar uma seqüência de atividades de produção e revisão de texto.**

Fazer este planejamento dentro dos grupos de trabalho por faixa etária.

Discutir a possibilidade de produzirem um texto que possa virar um livro da escola que seria encadernado e colocado na biblioteca para empréstimo.

Falar sobre a duração e das possibilidades que podem surgir ao longo do caminho para qualificar o texto.

Deixar disponível os livros pré-selecionados para que as professoras possam escolher qual deles irá utilizar para o trabalho com o seu grupo de alunos.

Propor ainda que, no segundo semestre, possamos fazer um concurso de produção de texto.

No momento da avaliação, os alunos deverão explicitar esses saberes que estarão sendo concluídos.

## ANEXO 12 – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS

S1 – P1 F.A.

Professores

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**  
QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: *AÇÃO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A  
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS*

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

- 1) Nome: F. A.
- 2) Sexo:      feminino                     masculino
- 3) Idade: 44 anos
- 4) Fez Magistério?  não                     sim
- 5) Graduação: 1ª Pedagogia 2ª \_\_\_\_\_
- 6) Tem Pós-graduação? Não   sim Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Tempo de atuação no magistério: 22 anos
- 8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007: 2º ciclo inicial
- 9) Turma/ciclo em que leciona em 2010: 5º ano(manhã) e Ed. Infantil, 5 anos (tarde)
- 10) Efetiva na unidade escolar:      não      sim - Há quantos anos? 10 anos
- 11) Trabalha na rede de Santo André há 10 anos
- 12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? 3ª feira após as 17h ou aos sábados após as 13h

**Prazo para devolução:**

**22/11/2010**

*Responda as questões abaixo numa folha à parte, de modo que possa utilizar o espaço que julgar necessário.*

- a) Qual é, na sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica?  
Penso no coordenador, como uma linha que nos une e direciona para atingir os objetivos traçados. É como uma artesã que se depara com vários pedaços diferentes de tecido, que a um primeiro olhar não combinam entre si, mas que ao começar a costurá-los, transforma-os em uma linda cocha de retalhos na qual cada pedaço tem sua importância e beleza e que juntos fazem parte de um todo, interligados pela linha e pelas mãos da artesã. O coordenador para mim é isto, é aquele que une as partes, apara os pontos e tenta direcionar o trabalho para que todos possam atingir os objetivos.
- b) Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.)  
As formações aconteciam em R.P.S ou R.P.M com temas de interesse e/ou necessidade do grupo de acordo com levantamento previamente feito pela coordenação. Estas formações traziam respostas a algumas questões e nos incitavam a questionar algumas respostas, sempre de forma dinâmica, sem se tornar cansativo ou enfadonho. Foram momentos muito construtivos e enriquecedores, onde também atuávamos como colaboradores e não somente ouvintes. A equipe gestora demonstrava bom preparo e organização nestes momentos, trazendo não só embasamento teórico, mas também, exemplos práticos e sugestões para serem aplicadas em sala de aula.
- c) Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala?  
As devolutivas aconteciam após a entrega dos planejamentos e quando havia dúvidas durante o planejamento, elas eram, na medida do possível, sanadas e além disso, eram apresentadas sugestões, para enriquecer o trabalho, contribuindo positivamente na construção do planejamento e refletindo diretamente no trabalho em sala de aula.
- d) Quais ações estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho com os alunos?  
O auxílio no planejamento, as sugestões, as formações, a contribuição com material de apoio sobre os temas trabalhados, pois quando procurávamos ajuda, além de orientações e/ou sugestões para melhor direcionar o trabalho, nos era providenciado, quando precisávamos, material de pesquisa e apoio, o que nos auxiliava bastante.
- e) Você julga que estas ações foram importantes? Por que?  
Sim. Porque percebi que meu trabalho fluía melhor e sentia-me mais segura em sala de aula e sabia que qualquer problema ou dúvida eu poderia contar com o apoio da coordenadora, que sempre manteve as portas abertas e conhecia não só o trabalho de cada professor como também os alunos com dificuldade.
- f) Em que medida você acredita que a equipe gestora contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?  
Maior do que 50% por cento com certeza, depois de um ano de trabalho éramos um grupo mais coeso, falando a mesma língua e batalhando pelos mesmos objetivos, e mesmo quem era novo logo se sentia parte do grupo e se adequava ao trabalho que vinha sendo realizado.
- g) Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma?  
Os registros fluíam melhor, as dificuldades eram detectadas mais facilmente, podendo assim ter melhor visão das estratégias que seriam usadas para saná-las. A elaboração da rotina através do semanário construído em conjunto com professores e equipe gestora, tornou-se realmente um hábito e até “exportado” para outras unidades ou redes escolares, pois com a orientação que recebíamos se tornava mais fácil a organização do trabalho didático.
- h) Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que mais tiveram impacto no seu trabalho?  
As formações e as devolutivas dos planejamentos e dos semanários.
- i) Você acha que ela colaborou ou dificultou para a manutenção de um bom clima organizacional? Por que?

Colaborou, pois eu sabia exatamente que direção seguir e os resultados que queria alcançar e como construir estratégias para alcançá-los em parceria com a coordenação, o que foi, para mim, super importante e de grande aprendizado apesar de já atuar em sala de aula há bastante tempo.

- j) Quais os principais problemas que dificultaram resultados melhores no trabalho realizado?  
A resistência à mudanças de alguns professores “agarrados” aos seus conhecimentos e à pequena participação dos pais nas ações especialmente voltadas para eles, como a escola de pais e naquelas direcionadas para seus filhos como Mostra Cultural. E a escola, nesta época, ficou aberta aos pais que quisessem ser voluntários durante os dias letivos para participarem mais ativamente e conhecerem melhor a vida escolar de seus filhos e pelo tamanho da escola, o número de pais que aderiram foi mínimo.
- k) O que você acha que deveria ter sido mantido nas gestões seguintes (ou que foi)?  
O que foi mantido: o semanário construído, a leitura diária em sala de aula e o uso da biblioteca como atividade semanal permanente.  
O que deveria ter sido mantido: as devolutivas quinzenais dos semanários, pois fazia mais sentido a rotina quando tínhamos com quem partilhá-las, afinal somos, no fundo, crianças grandes que gostam de ter seu trabalho apreciado e de receber críticas construtivas.
- l) O que você acha que deveria ter sido mudado?  
Não me ocorre nada no momento, sempre apreciei os momentos que compartilhamos profissionalmente e apesar de ter tido muito trabalho, foi prazeroso pois tinha em quem me espelhar, nosso trabalho é nossa segunda casa, em casa refletimos a criação que tivemos e no trabalho refletimos a equipe que nos complementa.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**  
**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: AÇÃO DO COORDENADOR**  
**PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A**  
**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

- 1) Nome: D. A.
- 2) Sexo:     ( X ) feminino           ( ) masculino
- 3) Idade: 31\_\_\_\_\_ anos
- 4) Fez Magistério? ( X ) não       ( ) sim
- 5) Graduação: 1ªPEDAGOGIA\_\_\_\_\_ 2ª \_\_\_\_\_
- 6) Tem Pós-graduação? Não ( )   ( X ) sim Qual? 1º ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 2º  
SUPERVISÃO ESCOLAR\_\_\_\_\_
- 7) Tempo de atuação no magistério: 6 ANOS \_\_\_\_\_
- 8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007: 6 ANOS 1º CICLO \_\_\_\_\_
- 9) Turma/ciclo em que leciona em 2010: 6 ANOS 1ºCICLO \_\_\_\_\_
- 10) Efetiva na unidade escolar:   ( ) não   ( X ) sim - Há quantos anos? 1 ANO \_\_\_\_\_
- 11) Trabalha na rede de Santo André há 4 ANOS E 10 MESES anos
- 12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? Seg / ter/ qui / sex à noite

*Responda as questões abaixo numa folha à parte, de modo que possa utilizar o espaço que julgar necessário.*

- a) Qual é, na sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica?  
ORGANIZAR, ACOMPANHAR OS PROJETOS PEDAGÓGICOS, FORMAR PROFESSORES SOCIALIZAR E COMPARTILHAR INFORMAÇÕES.
- b) Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.)  
EM 2007: ERAM MUITO VOLTADAS PARA FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS, MAS COM POUCOS ESPAÇOS PARA DISCUÇÕES COLETIVAS  
EM 2010: MUITOS INFORMES, ALGUMAS CONVERSAR PARALELAS E POUCAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS.
- c) Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala?  
SEMPRE HAVIA DEVOLUTIVAS DOS RESPECTIVOS PLANEJAMENTOS. AOS PROFESSORES PREPARADOS, CONTRIBUIA NA REFLEXÃO DO TRABALHO.
- d) Quais ações estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho com os alunos?  
AQUELAS QUE DIRECIONAVAM O TRABALHO DO DIA-A-DIA COM ALUNOS, COMO POR EXEMPLO, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ETAPAS.
- e) Você julga que estas ações foram importantes? Por que?  
SIM, PORQUE DE TUDO QUE SE PODE FAZER EM UMA ESCOLA E DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR, O TRABALHO COM A CRIANÇA, OU SEJA, A INTERAÇÃO É O QUE RESULTA NA APRENDIZAGEM.
- f) Em que medida você acredita que a equipe gestora contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?  
MUITO GRANDE, PORQUE (DE VERDADE), EU PENSO QUE O TRABALHO DA EQUIPE GESTORA/DIRETORA FAZ TOTAL DIFERENÇA. EU ESTAVA NA ESCOLA ANTES DA NOVA GESTÃO CHEGAR E APÓS 2007 E VI O IMPACTO POSITIVO QUE UMA EQUIPE QUE TRABALHA PODE FAZER.
- g) Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma?  
HAVIA SEMPRE PLANILHAS E GRÁFICOS A DISPOSIÇÃO DE QUALQUER PESSOA DA ESCOLA.
- h) Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que mais tiveram impacto no seu trabalho?  
PRIMEIRO A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL (FÍSICA), E O DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO, COMO POR EXEMPLO, ORGANIZAR OS CONTEÚDOS CURRICULARES DA UNIDADE.
- i) Você acha que ela colaborou ou dificultou para a manutenção de um bom clima organizacional? Por que?  
DIFICULTOU. PELO TRABALHO DA GESTÃO SER DE EXCELÊNCIA, TODOS OS DOCENTES PASSARAM A TER BOAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, NO ENTANTO, ISTO FEZ COM QUE O CLIMA DE COMPETITIVIDADE AUMENTASSE, O QUE NO MEU PONTO DE VISTA, GEROU, EM ALGUNS COLEGAS, O SENTIMENTO DE INFERIORIDADE A PROFESSORES DESPREPARADOS PARA A NOVA REALIDADE, BEM COMO, DESMOTIVAÇÃO, TENSÃO E APREENSÃO. PARECE DICOTÔMICO, AFINAL, COMO PODE TER HAVIA TANTOS BENEFÍCIOS E EXISTIR UM CLIMA COMO ESTE? COMO EU DISSE, NÃO OCORREU COM TODOS, EU MESMA QUE TENHO 10 ANOS DE EXPERIÊNCIA EM EMPRESAS ANTES DE ENTRAR NUMA ESCOLA ESTAVA ACOSTUMADA COM PRAZOS E COBRANÇAS, ENTRETANTO, A LONGO PRAZO, COM CERTEZA, AS CONSEQUÊNCIAS ATINGIRIAM A TODOS E OCORRERIAM OS TRADICIONÁIS PROBLEMAS QUE CLIMAS COMETITIVOS E DESFAVORAÍIS ACOMETEM FUNCIONÁRIOS EM EMPRESAS COMUNS.  
Quais os principais problemas que dificultaram resultados melhores no trabalho realizado?  
ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA REDE. FALTA DE AUTONOMIA FINANCEIRA PARA A GESTÃO. E MAIOR ABERTURA AO DIÁLOGO PELA EQUIPE GESTORA.
- j) O que você acha que deveria ter sido mantido nas gestões seguintes (ou que foi)?  
FOI MANTIDA A ORGANIZAÇÃO FÍSICA E PEDAGÓGICA.
- k) O que você acha que deveria ter sido mudado?  
UM CLIMA ORGANIZACIONAL MENOS TENSO. AFINAL, APESAR DOS NÚMEROS, TRABALHAMOS COM GENTE, COM CRIANÇAS, E ISTO, SEMPRE DEVE SER MOTIVO DE ALEGRIA.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**  
**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: AÇÃO DO COORDENADOR**  
**PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A**  
**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

- 1) Nome: E.M.
- 2) Sexo:     ( x ) feminino             ( ) masculino
- 3) Idade: 32 anos
- 4) Fez Magistério? ( ) não             ( X ) sim
- 5) Graduação: 1ª Pedagogia 2ª \_\_\_\_\_
- 6) Tem Pós-graduação? Não ( )     ( x ) sim Qual? Psicopedagogia
- 7) Tempo de atuação no magistério: 08 anos
- 8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007: 2º ciclo inicial
- 9) Turma/ciclo em que leciona em 2010: 1º ciclo intermediário
- 10) Efetiva na unidade escolar: ( ) não ( x ) sim - Há quantos anos? 03 anos
- 11) Trabalha na rede de Santo André há 12 anos  
( sendo 3 anos como estagiária de pedagogia; 05 anos em comissão; 04 anos como estatutária)
- 12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? Quinta- feira, a partir das 18h30.

**Prazo para devolução:**

**22/11/2010**

*Responda as questões abaixo numa folha à parte, de modo que possa utilizar o espaço que julgar necessário.*

- a) Qual é, na sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica?
- b) Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.)
- c) Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala?
- d) Quais ações estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho com os alunos?
- e) Você julga que estas ações foram importantes? Por que?
- f) Em que medida você acredita que a equipe gestora contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- g) Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma?
- h) Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que mais tiveram impacto no seu trabalho?
- i) Você acha que ela colaborou ou dificultou para a manutenção de um bom clima organizacional? Por que?
- j) Quais os principais problemas que dificultaram resultados melhores no trabalho realizado?
- k) O que você acha que deveria ter sido mantido nas gestões seguintes (ou que foi)?
- l) O que você acha que deveria ter sido mudado?

**Respostas:**

- a) Verificar o planejamento do professor, atividades realizadas pelos alunos, acompanhar alguns momentos da rotina, orientar, propor intervenções/estratégias, organizar formações conforme necessidade e com o grupo avaliar o projeto político pedagógico.
- b) Havia um cronograma prévio dos assuntos a serem tratados e as formações sempre estavam atreladas aos interesses ou necessidades do grupo. Eram bem organizadas, havia material de apoio, proporcionando participação, reflexão e troca de experiências.
- c) Quinzenalmente os planejamentos (semanários) eram lidos e através de bilhetes as devolutivas: de motivação, intervenção ou sugestão. Possibilitava a reorganização do planejamento, avaliação da minha prática e do desenvolvimento dos alunos.
- d) Do meu ponto de vista todas, pois nas formações sempre havia exemplos reais para análise; nos semanários de acordo com o registro reflexivo do professor, tinha sugestão de como intervir na aprendizagem; os agrupamentos de acordo com a necessidade do aluno; a organização da rotina proporcionava o uso de diferentes espaços; análise dos dados apresentados nas tabelas e, principalmente nos conselhos de ciclo, discutíamos estratégias de intervenção.
- e) Sim, pois os alunos apresentaram avanços.
- f) A equipe gestora sempre esteve presente através da observação/ acompanhamento realizando análise de dados e buscando estratégias, como a permanência do aluno com dificuldade uma hora a mais, parceria com a Unidade Básica de Saúde e articulação com o Centro Comunitário proporcionando atividades complementares (artes, dança, teatro entre outras). Ouvindo queixas e buscando alternativas para saná-las; proporcionando momentos de reflexão para todos funcionários.
- g) Através dos registros que os professores realizavam, das sondagens e das tabelas que mapeavam o andamento do grupo relacionado aos objetivos previstos para matemática e português.
- h) A leitura do meu semanário com periodicidade e devolutivas, fazia me sentir mais segura, pois trocar informações e pontos de vista contribuía para rever minha prática e atingir os objetivos almejados.

- i) Colaborou, por mais que alguns registros levassem algum tempo, como o preenchimento da tabela, mas no final facilitava no replanejamento e avaliação.
- j) Talvez a falta de professores, maior tempo para formação em serviço, ampliação na estrutura de funcionários de acordo com a quantidade de alunos.
- k) O semanário se manteve, porém não a periodicidade na leitura dos registros, o que às vezes, se torna inviável a devolutiva; a tabela foi realizada no primeiro ano de gestão do novo governo, depois não houve mais obrigatoriedade; o relatório de avaliação do aluno foi alterado, pela Secretaria, o formato e a periodicidade tornando-se muito mais burocrática, de difícil compreensão para os pais, indiretamente direcionando o planejamento do professor (conteudista), desconsiderando o contexto da escola ou turma; manteve o relatório de grupo; na reunião pedagógica semanal, algumas palestras ou alguns temas tiveram que ser discutidos devido solicitação da Secretaria, neste caso a equipe diretiva tinha que cumprir, independente do interesse ou necessidade do grupo; a organização do tempo e utilização de diferentes espaços ficou ruim, pois criou-se 3 salas de aula; os agrupamentos, no primeiro ano se manteve, neste ano alguns professores fizeram, mas não havia um outro professor, do meu ponto de vista o que ocorreu foi uma reorganização dos grupos, de acordo com o nível de aprendizagem; foi instituído o contra turno (reforço no horário contrário). De maneira geral, a equipe gestora atual tentou manter o que já vinha ocorrendo, porém em algumas situações, mesmo questionando, tiveram que seguir as determinações da Secretaria.
- l) O trabalho estava sendo bem realizado, acredito que na continuação, talvez houvesse a necessidade de explorar demais áreas do conhecimento, pois o maior investimento foi na escrita, leitura e produção de texto, em seguida, matemática.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**  
**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: AÇÃO DO COORDENADOR**  
**PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A**  
**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

- 1) Nome: **N. M.**
- 2) Sexo:      feminino                     masculino
- 3) Idade: **47 anos**
- 4) Fez Magistério?  não                     sim
- 5) Graduação: **1ª - Pedagogia**            2ª \_\_\_\_\_
- 6) Tem Pós-graduação? Não       sim Qual? **Educação Infantil e Violência Doméstica.**
- 7) Tempo de atuação no magistério: **27 anos**
- 8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007: **Turma Inicial do 1 Ciclo**
- 9) Turma/ciclo em que leciona em 2010: **2 Ciclo Final**
- 10) Efetiva na unidade escolar:    não      sim - Há quantos anos? **22 anos**
- 11) Trabalha na rede de Santo André há **22 anos**
- 12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? **Pode ser qualquer dia de manhã.**

**Prazo para devolução:**

**22/11/2010**

*Responda as questões abaixo numa folha à parte, de modo que possa utilizar o espaço que julgar necessário.*

- a) Qual é, na sua opinião, a principal função da coordenação pedagógica? **Em minha opinião é dar suporte para os professores**
- b) Como aconteceram as formações em horário de serviço? (frequência/temas de interesse/preparação, etc.) **As formações eram preparadas com dedicação e cuidado em atender a todos os profissionais na Unidade Escolar.**  
**Eram realizadas sempre com certa frequência, em algumas horas atividades semanais e nas reuniões pedagógicas mensais.**  
**Os temas trabalhados sempre vinham de encontro com as necessidades do grupo, temas ligados a leitura, escrita e matemática.**
- c) Houve devolutivas constantes dos planejamentos? Como isto era feito? Como contribuiu com o seu trabalho em sala? **As devolutivas eram feitas constantemente, algumas vezes pessoalmente, outras por escrito. Contribuindo assim para o bom andamento do meu trabalho em sala de aula**
- d) Quais ações estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho com os alunos? **Em minha opinião todas as ações realizadas estiveram diretamente ligadas ao desenvolvimento do meu trabalho com os alunos.**
- e) Você julga que estas ações foram importantes? Por quê? **As ações foram importantes sim, pois pude observar e constatar a evolução no desenvolvimento dos alunos.**
- f) Em que medida você acredita que a equipe gestora contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- g) Foi possível acompanhar o trabalho e identificar os resultados? De que forma? **O trabalho era sempre acompanhado nas horas atividades semanais, com isso estávamos sempre em contato para tirar as dúvidas quando aparecia. Os resultados apareciam principalmente nas sondagens que eram feitas mensalmente, para nortear melhor o meu trabalho.**
- h) Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que mais tiveram impacto no seu trabalho? **A estratégia que teve maior impacto para mim foi acreditar no meu trabalho e mostrar que eu era capaz.**
- i) Você acha que ela colaborou ou dificultou para a manutenção de um bom clima organizacional? Por quê? **Eu tenho certeza que colaborou muito para o meu crescimento profissional**
- j) Quais os principais problemas que dificultaram resultados melhores no trabalho realizado? **A falta de comprometimento de alguns país.**
- k) O que você acha que deveria ter sido mantido nas gestões seguintes (ou que foi)? **Eu acho que deveria ter sido mantido tudo que estava dando bons resultados, não importando qual era partido, pois na educação o que deveria ser o mais importante seria o aluno.**
- l) O que você acha que deveria ter sido mudado?

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Professores

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE O TEMA: AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

ORIENTADORA: PROF. DRA. REGINA GIFFONI LUZ DE BRITO

MESTRANDA: SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

1) Nome: Rosa S. J. dos S. Barbosa

2) Sexo:  feminino ( ) masculino

3) Idade: 43 anos

4) Fez Magistério? ( ) não  sim

5) Graduação: 1º Letras 2º

Pedagogia  
6) Tem Pós-graduação? Não ( )  sim Qual?

Em gestão Educacional

7) Tempo de atuação no magistério:

20 a

8) Turma/ciclo em que lecionou em 2007:

1º C inicial

9) Turma/ciclo em que leciona em 2010:

Infantil

10) Efetiva na unidade escolar: ( ) não  sim - Há quantos anos?

11) Trabalha na rede de Santo André há 8 anos

12) Qual o melhor dia da semana e horário para que você participe de uma entrevista para esclarecer alguns pontos desta pesquisa, caso seja necessário? ?

1-Entre as atribuições do CP penso que a principal é o acompanhamento de perto do trabalho docente. Com base nas observações que faz ele irá identificar eventuais pontos frágeis no processo de ensino, propor soluções, ouvir propostas dos docentes, oferecer formações... Ou seja, o CP pode ser uma peça fundamental para o sucesso do trabalho escolar.

2- Aconteceram formações de acordo com as necessidades do grupo de professores. Em algumas situações o CP notou o ponto que precisava ser trabalhado e em outras os professores foram incentivados a sugerir temas do interesse do seu ciclo para que as formações fossem organizadas.

3- No último ano, a CP que lia os meus planejamentos (semanais) deixava pequenos bilhetes destacando pontos a serem aprimorados ou revistos, mas não havia fundamentação teórica, parecia que suas observações baseavam-se em sua própria experiência em sala de aula que embora eu não possa e nem deva desprezar jamais a experiência de um colega penso que há o modo e o momento certo para que estas sejam utilizadas como referência ao se fazer interferência no trabalho de outro professor. A devolutiva do final do ano era feita em forma de relatório e toda a equipe assinava, mas no primeiro ano desta gestão eu me lembro que houve uma conversa individual com os professores e a equipe fez, além do relatório que era assinado por nós, uma conversa para expor determinados pontos e eu achei bem legal este modo. Acho que foi com todos.

4-Do meu ponto de vista foram as formações.

5- Eu penso que sim pois eram muito bem preparadas. Notava-se envolvimento de toda a equipe gestora e havia um acompanhamento para verificar como o professor estava procedendo após a formação, se havia resultado na prática.

6-Contribuiu muito pois como equipe tinham visão do todo ( desde de o que precisava melhorar com relação a estrutura física, uma biblioteca só nossa, espaços variados até os pontos específicos de um professor ou de outro, de um determinado aluno etc) O que atrapalhou um pouco foi a questão das relações interpessoais, pois identificado um problema nem sempre o membro da equipe gestora sabia lidar com a situação ao ponto de alcançar o resultado esperado sem deixar uma certa marca estranha e por outro lado nem sempre o professor estava disposto a colaborar. Não é fácil lidar com tanta gente e tão diferentes umas das outras. No final o saído foi positivo porque havia um propósito bem claro da parte da equipe , pelo menos é como eu penso, que era a melhoria do trabalho pedagógico, em elevar a qualidade do ensino da nossa escola.

7- Os resultados a própria equipe já começou a ver pois enquanto estavam aqui viram as notas dos alunos se elevarem(SARESP/PROVA BRASIL)

8-Fazer formações tendo como base os trabalhos feitos por nós em sala de aula. Trazer estes trabalhos para refletirmos sobre eles.

9-

10- Eu penso que vocês só não fizeram mais pela escola porque não tiveram mais tempo, mas volto a afirmar que as relações interpessoais podem favorecer ou não para que o grupo todo tenha resultados melhores ou não.

11-A visão progressista, a crença de que é possível que uma comunidade como a nossa se destaque e apareça em páginas diferentes do jornal não apenas nas de crime e violência.

12- Quando um professor se dirige a um membro da equipe gestora, é muito importante que ele entenda que está falando com um parceiro, com alguém que olha para ele na horizontal e não na vertical por mais que saibamos que há a hierarquia, mas que todos

estamos ali com os mesmos propósitos com relação aos alunos. Eu sempre tive esta impressão com relação a Silvana, mas penso que o restante da equipe poderia melhorar neste sentido. Não basta ter objetivos bem definidos para a escola é preciso lembrar que para chegar lá é preciso da parceria dos professores, então é preciso esforço para manter um clima harmonioso, auto estima do grupo elevada e saber lidar com as diferenças que podem haver num grupo tão grande como o nosso.

# ANEXO 13 – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP  
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 147/2011

Faculdade de Educação  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo  
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito  
Autor(a): Silvana Aparecida Santana Tamassia

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Ação do coordenador pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e a articulação entre a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos*

## CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

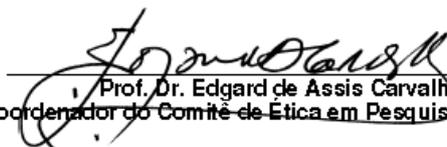
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

## CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **30/05/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **147/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 30 de maio de 2011.

  
Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP