

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DÉBORA RANA DE CAMARGO

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS CONDICIONANTES DO
SER E DO VIR A SER UM FORMADOR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DÉBORA RANA DE CAMARGO

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS CONDICIONANTES
DO SER E DO VIR A SER UM FORMADOR**

Dissertação apresentada à Banca de Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. São Paulo: 2012. 187 páginas.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

Área de Concentração: Educação – Currículo

Linha de Pesquisa: Novas Tecnologias em Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Palavras-chave: Formação dos coordenadores pedagógicos, currículo, materiais didáticos, formação de professores.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Banca Examinadora

Dedico este trabalho,

ao meu querido pai, Osmar Rana (*in memoriam*), a quem devo este desejo pelo saber e a minha querida avó Inês a quem a ele deu a sabedoria da vida.

Àqueles cujo amor é incondicional:
Caio, Amanda, Bio e Neca.

AGRADECIMENTOS

É grande a responsabilidade de colocar em palavras o agradecimento a tantas pessoas queridas, sem as quais este trabalho não teria acontecido.

Agradeço ao meu querido e amado marido por toda essa trajetória na qual estive de mãos bem apertadas comigo, sem me abandonar um só minuto. Pelo carinho, admiração, leitura atenta, horas de discussão e muita contribuição.

Aos meus filhos, Amanda e Caio, que abriram mão do tempo a eles dedicado como forma de incentivo e aposta a este trabalho. O apoio de vocês, traduzido em carinho e solidariedade, foi fundamental.

À minha mãe Neca e minha sogra Laide agradeço por não deixarem nenhum um só minuto de acreditar que eu conseguiria.

A meu irmão Dinho, às minhas cunhadas Simone, e Luciana, que tanto torceram e não deixam nunca de perguntar: acabou?

Ao meu querido orientador, Fernando José de Almeida, que, com suas reflexões, me ajudou a conquistar o que fui buscar no Mestrado: uma ampliação no meu modo de compreender a educação. Foi mesmo uma experiência de “subir no ombro de um gigante” para conquistar um novo olhar. Obrigada pela confiança.

É muito bom terminar este curso tendo orgulho dos professores que tive, um exemplo de seriedade e compromisso: professor Alípio, professora Graça, Isabel Cappelletti e a querida professora Mere, a qual, além de me conduzir ao estudo de currículo, me deu a satisfação de ter participado da banca deste Mestrado. Certamente uma contribuição singular.

Ao professor Fusari, gostaria de encontrar as palavras certas de agradecimento, pois foi um privilégio ter a sua valiosa contribuição, por dois momentos tão importantes da minha vida. Meu eterno e querido orientador do Fundamental II na escola Experimental da Lapa, e hoje na banca do meu Mestrado.

Às Coordenadoras Pedagógicas, e equipe da SME, meu agradecimento especial por toda generosidade e incansável participação.

As minhas mestras e hoje queridas amigas, Telma Weisz e Regina Scarpa, que sempre estiveram à frente da minha formação, conduzindo-me à reflexão da minha prática e como exemplo de compromisso com a escola pública.

A minha grande parceira Bia: a sua amizade, o seu incentivo e a admiração que tenho por você fizeram este trabalho nascer e crescer.

Silvana Augusto, meu agradecimento vai muito além desse trabalho. Obrigada por compartilhar todo esse seu conhecimento, toda essa sua generosidade. Sua amizade me torna uma pessoa melhor.

À Silvia e Cisele, que me abriram as portas do Avisa Lá como caminho privilegiado para chegar até aqui. À Renata e Camilla, por todo apoio. À equipe de formadoras do Avisa Lá pelas incansáveis e contributivas reflexões.

À minhas queridas parceiras da Escola Projeto Vida. Mônica, por todo apoio que só uma diretora, mas também grande amiga pode conseguir dar. À Mari e Luiz, amigos de sempre e prá sempre. Professoras e equipe de apoio, pelo incansável ombro amigo. Obrigada.

À Bianca, pela tradução e incentivo, e à Fábria, minha informante de todas as horas. Vocês foram maravilhosas.

À Priscila e Luciana, pela adorável amizade de tantos anos.

E a todos que estiveram ao meu lado, ao longo desses dois anos tão intensos, e que não conseguiria listar aqui: obrigada. O apoio de cada um está presente nestas páginas.

RESUMO

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. São Paulo: PUC-SP, 2013.

Esta pesquisa partiu da constatação que o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo não necessariamente atua como formador dos professores. O objetivo desta pesquisa foi investigar as condições necessárias para que o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo possa vir a atuar como formador de professores, realizando nas escolas a formação contínua em serviço. Foram objeto desta pesquisa os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em parceria com a Fundação Padre Anchieta, com distribuição para a rede iniciada em 2010. Este material foi elaborado com a finalidade de dar maior eficácia às Expectativas de Aprendizagem, presentes do documento de Orientações Curriculares, por meio do planejamento de atividades que foram organizadas em unidades didáticas, articuladas às expectativas. Fazem parte deste material o *Caderno do professor*, o vídeo que complementa as atividades propostas no material gráfico e o *Caderno do aluno*. Foram sujeitos desta pesquisa quatro coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino que atendem o ciclo I e cujos professores utilizam o *Caderno de apoio e aprendizagem*. Para levantamento das informações, foi utilizada a entrevista semiestruturada com as questões organizadas em blocos temáticos. Para a análise dos dados, foram construídos quadros de dupla entrada. Na coluna, foram colocados aspectos dos blocos temáticos das entrevistas e nas linhas as respostas de cada uma das entrevistas. A análise e interpretação dos dados revela que, embora o coordenador pedagógico saiba que dentre as suas atribuições esteja a de ser formador dos professores e a de auxiliar a implantar as políticas definidas por SME-SP à equipe de professores, no dia a dia isso não é realizado ou é realizado parcialmente. O que as impede são condições relativas às questões formativas, conjunturais, estruturais e políticas, que foram aqui organizadas em categorias de análise e assim puderam ser melhor investigadas. Concluiu-se que apesar do apoio de SME, com materiais didáticos e garantia de um coordenador por escola, se as condições básicas não forem garantidas, o processo de formação contínua em serviço não se realiza, seja por pouca condição dada pela SME, seja pela responsabilização ao Estado de atribuições que são de âmbito pessoal e, por isso, intransferíveis.

Palavras-chave: Formação dos coordenadores pedagógicos. Currículo. Materiais didáticos. Multimídia. Formação de professores.

ABSTRACT

Rana, Débora. **Pedagogical Coordinators and the Constraints of Becoming a Teacher Educator**. São Paulo: PUC-SP, 2013.

This study builds on the realization that Pedagogical Coordinators of the Municipal Education System of São Paulo, are not necessarily acting as teacher educators. This study aims at analyzing the necessary conditions for the Pedagogical Coordinator to act as teacher educator, performing in-service training in Municipal schools. The aim of our research has been to analyze the “Cadernos de Apoio e Aprendizagem” (Learning and Support Workbooks) produced by the Bureau of Education of São Paulo in partnership with Fundação Padre Anchieta, which distribution in the municipal public system started in 2010. Such material aims at giving greater effect to “Learning Outcomes” by means of planning activities that, organized into teaching units, relate to these outcomes. The material is composed by the Teachers’ Workbook, the Students’ Workbook and a complementary Video. Four Pedagogical coordinators whose teachers work in the first years of Primary Education and make use of such Workbooks were subject of the present research. Data gathering was conducted through semi-structured interviews, with theme-based questions. Data analysis was conducted through the construction of double-entry data tables in which the columns contained thematic aspects of the interviews and the lines contained the interviewees’ answers. Data analysis and interpretation reveals that, although Pedagogical Coordinators are aware that teacher education and Education Bureau policy implementation are among their professional duties, these tend to be partly carried out, or not carried out at all on their daily performance. What prevents it from happening are conditions related to training issues, conjunctural, and structural policies that were here organized into categories of analysis and could, thus, be investigated in further detail. It was concluded that, even with the support of the Bureau of Education, with teaching materials and guarantee of one Pedagogical Coordinator per school, if the basic conditions are not met, the process of in-service training is not carried out. This happens either due to poor conditions provided by the Bureau of Education, or, to the State accountability for personal assignments, which are, therefore, not transferable.

Keywords: Pedagogical Coordinators Education, Curriculum, teaching materials, Teachers Education.

LISTA DE SIGLAS

- ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CAA** – Caderno de Apoio e Aprendizagem
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** – Coordenador Pedagógico
- DCN** – Diretriz Curricular Nacional
- DOT** – Diretoria de Orientação Técnica
- DOT-P** – Divisão de Orientação Técnica Pedagógica
- DRE** – Diretoria Regional de Educação
- DSE** – Departamento de Saúde Escolar
- DVD** – Disco Digital Versátil
- FPA** – Fundação Padre Anchieta
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- JBD** – Jornada Básica Docente
- JEIF** – Jornada Especial Integral de Formação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEA** – Projeto Especial de Ação
- PMSP** – Prefeitura do Município de São Paulo
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- RME-SP** – Rede Municipal de Educação de São Paulo
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TOF** – Toda Força ao 1º ano do Ciclo I

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Trajetória profissional.....	12
Questão mobilizadora: inquietações que deram origem à pesquisa.....	19
Problema, objetivos e hipóteses.....	29
Escolha dos métodos.....	31
Abordagem qualitativa.....	31
Procedimentos.....	33
Pesquisa teórica.....	33
Análise documental.....	35
Entrevista.....	36
Instrumento de coleta de dados em campo.....	38
Análise de conteúdo.....	39
Categorias de análise.....	41
Apresentação dos capítulos.....	41
1 A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E O CARGO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	43
1.1 Formação superior inicial: breve histórico do curso de pedagogia na busca da construção de uma identidade do pedagogo.....	43
1.2 Formação contínua em serviço.....	49
1.2.1 <i>Concepção de formação</i>	49
1.2.2 <i>Formação contínua em serviço</i>	51
1.2.3 <i>Formação transmissiva</i>	55
1.2.4 <i>Formação reflexiva</i>	57
1.2.5 <i>Ausência de formação</i>	60
1.2.6 <i>A resistência tem diferentes origens</i>	61
1.3 O papel do coordenador pedagógico.....	62
1.3.1 <i>A formação do coordenador pedagógico</i>	66
1.4 Trajetória do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo.....	71
1.4.1 <i>Breve descrição histórica do cargo de coordenador pedagógico da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo</i>	72
1.4.2 <i>Dinâmica educacional e o número dos coordenadores pedagógicos na rede e por escola</i>	76
2 CONTEXTOS NO QUAL ATUA O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	77
2.1 Educação e escola.....	77
2.2 Currículo.....	81
2.3 Condições de atuação do coordenador pedagógico.....	85
2.4 Instrumentos metodológicos do coordenador pedagógico.....	91
2.4.1 <i>Diagnóstico</i>	91
2.4.2 <i>Planejamento</i>	92
2.4.3 <i>Análise de material de aluno e professores</i>	94
2.4.4 <i>Acompanhamento da prática dos professores</i>	97

2.4.5	<i>Documentação pedagógica</i>	98
3	UM EXEMPLO DE POLÍTICA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO – AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E OS <i>CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM</i>	100
3.1	<i>A origem do Caderno de apoio e aprendizagem</i>	101
3.2	<i>Cadernos de apoio e aprendizagem</i>	105
4	ANÁLISE DOS DADOS	110
4.1	Condicionantes políticos	111
4.2	Condicionantes formativos	118
4.3	Condicionantes estruturantes	132
5	CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	156

INTRODUÇÃO

Trajatória profissional

Este trabalho é fruto de algumas inquietações que pude recolher ao longo da minha trajetória profissional, marcada por passagens tanto na área da psicologia clínica como na área de educação nas diversas funções que compõem uma equipe escolar. Dessa forma, remeto à minha própria história profissional para reconhecer quais foram as marcas que fundaram o meu desejo de realizar uma pós-graduação, na PUC-SP, no Programa de Educação e Currículo e, mais que isso, o que me levou ao interesse de pesquisar a atuação do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada de professores.

Voltar para a PUC-SP foi um retorno à história da minha formação inicial, que me ajudou a conquistar os passos que dei até o momento. Nessa faculdade, fui estudante, tive muitas oportunidades de reflexão com pares experientes e, dentre outras contribuições, fui alicerçada para ingressar no mercado de trabalho. Esse retorno, sem dúvida, além do resgate da posição de estudante, busca ressignificar e, sobretudo, ampliar o que reuni até o momento pela prática profissional. O desejo é o de olhar uma pequena parte das inquietações que reuni até o momento, tal como encontramos nas ideias de Fernando Savater (1998): saber questionar e sustentar o questionamento.

Minha trajetória acadêmica em psicologia, na PUC-SP, de 1980 a 1985, teve duas marcas que se mantiveram por muitos anos na minha vida profissional. Uma delas foi a presença da prática profissionalizante desde muito cedo. A outra foi a presença, concomitante, da clínica e da educação como campos de interesse e de atuação profissional. Desde o início do 3º ano, comecei a realizar atendimentos psicoterapêuticos em clínica particular e a atuar como psicóloga escolar no então Departamento de Saúde Escolar – DSE, da Prefeitura Municipal de São Paulo. Embora em ambos estivesse contratada como estagiária, atuava com responsabilidades e realizando intervenções bastante semelhantes às das profissionais com as quais dividia o trabalho.

Intrigava-me saber sobre as emoções, afetos, conflitos, patologias e tudo que se relacionava ao desenvolvimento humano, ou seja, como o ser humano se desenvolve, como aprende, como interage, dentre outras questões. No curso de psicologia, interessava-me pelos estudos de psicanálise realizados por Freud e pelas pesquisas de Piaget, buscando, em cada

uma delas, respostas para compreender melhor o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças que atendia na clínica e na escola pública.

Embora seguisse os dois caminhos, ao mesmo tempo, nos dez primeiros anos de atuação profissional, com certeza, tive uma preferência pela clínica, e foi ela que me impulsionou a aprofundar os estudos, inicialmente na psicanálise freudiana e, em seguida, nos Seminários da Clínica Lacaniana. Foi um tempo de muitas descobertas e de aprofundamento profissional, pois os encantos da clínica ganharam mais brilho quando comecei a atender pacientes com seus conflitos, sofrimentos e angústias. Foi nesse momento que comecei a ver, na perspectiva mais investigativa, o ser humano como sujeito do inconsciente e, dessa vez, com o intuito de compreender o funcionamento do psiquismo. A expressão do inconsciente na linguagem, o exercício do silêncio, as pontuações do analista, o momento de produção do paciente, entre outros, foram aprendizagens realizadas nesse período.

Foi um momento profissional que me propiciou diferentes aprendizagens que ainda hoje estão presentes em quase tudo que realizo. Dentre elas, uma das mais importantes foi poder ouvir as pessoas, de modo a buscar o que elas têm, de fato, a dizer. Percebi a necessidade de as pessoas serem escutadas e de se escutarem, portanto aprendi a ser “uma receptora” para que os pacientes pudessem se escutar. Esclareço, aqui, que a referência à escuta é sempre a “escuta do inconsciente”, conforme apontada por Freud e Lacan.

Embora meu foco de atenção estivesse na clínica, atuava também na educação escolar. Primeiro acompanhando crianças com necessidades educacionais especiais em acampamentos promovidos por escolas, depois diretamente em escolas. Percebi, então, que minhas aprendizagens advindas da clínica me ajudavam a compreender melhor os meus alunos, os dilemas trazidos pelos pais, embora com total clareza de que a clínica e escola eram espaços muito diferentes e não se sobrepunham.

Comecei, então, minha carreira em escolas públicas. Iniciei como professora numa “escola especial”, como era chamada na época, e lá tive a oportunidade de conhecer crianças com Síndrome de Down, paralisia cerebral, casos dentro do espectro autista, entre outros. Depois, passei a trabalhar em diferentes escolas e dentro delas em vários cargos, de auxiliar de classe a diretora de creche. Meus encantos mudaram de lugar e pouco a pouco fui me afastando da clínica e mergulhando na educação. Escolas, centros sociais, creches públicas e assessorias em Secretarias da Educação passaram a ser meu espaço de trabalho. Se na clínica meu interesse era buscar o diálogo com o psiquismo, na educação me dediquei a compreender como as crianças aprendiam e a relação dessa aprendizagem com a formação do professor.

Depois de ter sido professora (1986-1989), tive a oportunidade de assumir a direção de uma creche, durante o governo de Luiza Erundina, nos anos de 1989 a 1992, no município de São Paulo, cujo foco era a construção de um currículo democrático e emancipatório¹, com vistas a ampliar a participação da comunidade nas tomadas de rumos e encaminhamentos, agregando o cuidar ao educar dentro do enfoque curricular de reconstrução social. Foi um privilégio e se constituiu num diferencial na minha formação. No cargo de diretora de creche, pela ausência de um coordenador pedagógico, comecei a atuar diretamente na formação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e em tudo que dissesse respeito ao trabalho pedagógico. Foi nessa experiência que meu interesse pela formação de professores nasceu por meio de um trabalho de formação quase intuitivo, mas com resultados muito interessantes. Constatei que a formação continuada realizada na escola pelo coordenador pedagógico era um fator de peso na mudança das práticas, e isso refletia diretamente na qualidade do trabalho com as crianças. Nessa trajetória de descobertas, logo percebi que a bagagem trazida da experiência clínica fazia diferença na minha atuação como formadora, em especial na valorização da produção das professoras e nos encaminhamentos que traduziam esse valor que atribuía às suas produções.

Reconheço nesse trabalho o início da minha formação continuada em serviço no papel de uma coordenadora pedagógica, atuando na formação de professores. Fiquei um ano no Jardim Ângela, região sul da cidade de São Paulo, e três anos no bairro da Cachoeirinha, região da Freguesia do Ó, zona norte de São Paulo. Nessas creches, criei o horário de estudo, formei grupos de discussão e de leituras, organizei horários de orientação por grupos, nos quais discutíamos os planejamentos em conjunto com a avaliação das aprendizagens. Uma vez por mês, todas as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) apresentavam algum tipo de registro, os quais eram lidos e comentados por mim. Instituí reuniões regulares com a comunidade, formando um grupo de pais que ajudava na gestão da creche. Aprendi a atuar na comunidade e com a comunidade.

Nessa época, ainda inaugurando o enfrentamento da tarefa de realizar a gestão democrática de um equipamento público, apoiei-me na experiência mais significativa que tive no meu percurso escolar: a trajetória que fiz, do antigo “jardim da infância” à 8ª série, no Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”², conhecido como “Experimental

¹ Nos capítulos que seguem, trabalharemos este conceito.

² O “Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho”, conhecido como Experimental da Lapa, foi um marco no crescimento pessoal e escolar dos alunos que dele puderam participar. Escola inovadora formada por um grupo especial de profissionais que se encorajaram a enfrentar toda adversidade da repressão para implantar um projeto pedagógico exemplar que incluía os pais como participantes da construção do desse projeto, e os

da Lapa”. Essa foi uma experiência real de um currículo emancipatório, que até hoje é lembrado nos seus processos de tomadas de decisões e enfrentamento de desafios.

Nunca vivi um momento de tantas perguntas. A principal permanecia: como as crianças aprendem? Somava-se a ela: qual a melhor forma de ensinar? Como fazer a formação dessa equipe? Como trazer a comunidade para participar da construção do currículo? Como ajudar as ADIs a melhorarem sua atuação como profissionais da educação?³

Além disso, não posso deixar de relatar que as questões de ordem política não paravam de aparecer, propiciadas por uma gestão democrática que incentivava a mobilização e a participação da comunidade na gestão dos “equipamentos públicos” em nome da “luta pelo que lhe era direito”. Na creche, além da vaga, era reconhecido o direito à educação de qualidade. Foi isso que tentei realizar, trabalhando com a equipe da creche, a comunidade e o apoio da administração.

A saída da direção da creche foi dura. Na verdade, não foi uma saída, mas uma expulsão por parte da ala malufista⁴ da região da Freguesia do Ó, que queria ter seus cargos de confiança à disposição para compor a base da gestão dos equipamentos públicos. A população local foi às ruas e às autoridades solicitar não só a permanência dos diretores das creches, mas, sobretudo, a permanência da qualidade de atendimento conseguida na gestão de Luiza Erundina (1989-1992). Com a entrada de Maluf (1993 a 1996), na Prefeitura de São Paulo, perdeu-se boa parte da qualidade que havíamos conquistado.

Como alternativa de trabalho, ingressei numa escola particular (1995 a 1997) situada no Alto de Pinheiros, bairro da zona oeste da capital paulista, contratada como auxiliar – volante, isto é, ao longo do dia ajudava em mais de uma classe, de educação infantil e de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Era uma escola com práticas inovadoras, que privilegiava a formação dos professores como um dos itens mais importantes para a aprendizagem dos alunos, que os via como protagonistas das suas aprendizagens e os professores como reais parceiros mais experientes na relação do ensino e da aprendizagem. Essa foi a primeira oportunidade que tive de participar de um grupo de formação reflexiva.

alunos como pessoas capazes, desde sua entrada na escola (minha entrada, por exemplo, foi em 1966). Ao grupo de professores, o esforço era de reunir as melhores condições de trabalho, dentre elas espaço de reflexão e replanejamento do trabalho, apoio de uma equipe técnica que reunia não só o coordenador pedagógico, mas também o psicólogo e outros profissionais atuante na equipe escolar. Merece destaque, dentre tantos outros fatores, por ser, até hoje, um modelo de escola pública que garante o direito dos alunos de terem um ensino de qualidade, dando a eles condições de integrar uma sociedade de modo crítico, participativo e fundamentado. É um modelo de esperança que marca a possibilidade de se reinventar uma escola pública de qualidade.

³ Neste momento, estas profissionais eram vinculadas à Secretaria do Bem-Estar Social. A creche só passou para a educação após a CP/88 a da 9394/96.

⁴ Maluf e seu grupo é conhecido pela truculência da ação política e pelo desvio de recursos públicos, retratados na grande imprensa.

Rapidamente, passei a ser professora auxiliar de uma única sala da educação infantil e, em seguida, a ser professora do 2º ano, o que me proporcionou ampliar a minha participação nos grupos de formação existentes na escola. Foi nessa escola que me tornei uma professora reflexiva, com capacidade para olhar para minha prática, distanciar-me dela e a ela retornar, sempre com um passo além para contribuir com o que permanecia no meu foco: a aprendizagem das crianças. Foi um tempo de formação continuada, planejada pela coordenadora pedagógica da escola.

Descobri a importância do foco de estudo, do papel do registro, do planejamento, do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, assim como a importância da reflexão da prática como mobilizadora da busca de teorias para fundamentá-las.

Embora feliz como professora, reconhecia que desejava uma mudança de rumo. Ao saber de uma vaga na ONG chamada Crecheplan (1997), hoje Instituto Avisa Lá⁵, resolvi assumir a atividade de formadora de educadoras de creche. Embora tivesse uma experiência como formadora, não podia me reconhecer nessa função. Não sabia fazer formação que tivesse a reflexão da prática como eixo, mas tinha a certeza que trazia da clínica e da experiência como professora um conhecimento que era muito importante para a atuação como formadora e que esse conhecimento, mais o que havia construído na creche municipal, dar-me-ia elementos para enfrentar esse novo desafio profissional.

O que eu trazia da clínica era o verdadeiro interesse em conhecer o que sabiam os professores e a real valorização desse legado para a formação de cada um. Talvez esse tenha sido um diferencial na minha atuação como formadora. Não demorei a perceber que esse era um caminho para ajudar os professores a se desprenderem dos seus medos e abrirem as portas da sua prática e tomá-las como objeto de reflexão. A cada encontro, fui aprendendo mais para ajudar os professores que faziam comigo a sua formação. Para a articulação com a pesquisa que pretendo realizar, julgo importante destacar que neste trabalho, além de formar

⁵ Instituto Avisa Lá “O INSTITUTO AVISA LÁ é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros. Vários membros da equipe técnica do Avisa Lá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisa Lá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF”. Disponível em: <www.avisala.org.br>. Acesso em: 19 maio 2013.

professores, também formava a coordenadora pedagógica, responsável pela formação continuada de ver o coordenador pedagógico, de modo mais distanciado, pensando no seu papel de formador.

Desde o meu ingresso no “Instituto Avisa Lá”, comecei a participar de vários programas de formação e lentamente fui me dedicando à formação de professores alfabetizadores, incluindo minha participação na elaboração, implantação e desenvolvimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, realizado pelo MEC sob a coordenação da Profª. Dra. Telma Weisz. Desde então, concentrei-me na formação de professores alfabetizadores e no estudo da didática específica desse conteúdo. Mais recentemente, desde 2008, ingressei nos programas de formação a distância, trabalhando com a formação de equipe técnicas das secretarias municipais de Educação, e seus respectivos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas das respectivas redes, iniciei meu trabalho na docência de cursos a distância na modalidade denominada “Formação de coordenador pedagógico” e “A observação como instrumento na formação de professores” por meio do Programa Além das Letras⁶, com foco na aprendizagem da leitura e da escrita e também na de formação de coordenadores pedagógicos.

Foi minha participação nesse programa de formação a distância, que tem por objetivo fazer a capacitação de técnicos de secretarias municipais do território nacional de educação para formarem os coordenadores pedagógicos de suas respectivas redes de ensino, que me possibilitou tornar observável o alcance de um trabalho realizado a distância. A participação de cerca de 750 profissionais, entre técnicos e coordenadores pedagógicos, em aproximadamente 35 secretarias municipais espalhadas por todas as regiões do Brasil, de 2007 a 2011, permitiu-me pela primeira vez pensar e construir dispositivos de formação específicos para a modalidade a distância, mas que não perdessem as marcas de uma

⁶ “ ‘O Programa Além das Letras’ nasceu do sonho da equipe do Instituto Avisa Lá de que é possível alfabetizar crianças de baixa renda. Desde 2004, o Além das Letras vêm selecionando e divulgando boas práticas de formação em alfabetização desenvolvidas pelas equipes técnicas das secretarias municipais de educação de cinco regiões do País. Aliando as vantagens da educação a distância (com um evento presencial na cidade de São Paulo) e uma equipe especializada em formação de formadores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores o programa é uma real ajuda para as questões da alfabetização inicial. A formação é feita em parceria com as equipes técnicas dos municípios participantes, por meio do desenvolvimento de projetos de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores.

A rede é composta por uma união de diferentes parceiros e foi constituída para realizar o Programa Além das Letras: o Instituto Avisa Lá (IAL), responsável técnico e idealizador do Programa; a Fundação Avina, apoiador inicial. Além disso, o suporte ao planejamento, à gestão, à busca de parceiros e à coordenação tecnológica são de responsabilidade do Instituto Razão Social. A Ashoka, a Undime, a Unesco e o Unicef são parceiros institucionais. A Comunidade Além das Letras conta com uma equipe constituída por profissionais dos Institutos Avisa Lá e Razão Social. E hoje está no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC”. Disponível em: <www.alemdasletras.org.br>. Acesso em: 24 out. 2012.

formação reflexiva, que tem a discussão da prática como concepção do trabalho formativo. É um desafio que ainda enfrento hoje na coordenação de dois programas de formação a distância no Instituto Avisa Lá. Os resultados que aparecem na avaliação qualitativa do programa mostram o quanto essa intervenção formativa tem ajudado no desenvolvimento pessoal e profissional do coordenador pedagógico e na sua ação como formador de professores.

Ao mesmo tempo em que trabalhava no Instituto Avisa Lá, também passei a coordenar (2002) a educação infantil de uma escola particular, situada na região norte da cidade de São Paulo, onde posso olhar, bem de perto, a relação entre a formação dos professores, coordenada por mim, e as aprendizagens dos alunos. Na verdade, esse trabalho é como se fosse uma volta no tempo, em que recupero o que acumulei como formadora e realizo com mais consistência e intencionalidade.

Hoje, estou centrada nessa prática de formação que exerço em diferentes lugares, incluindo assessorias a redes públicas.

Como sistematização de parte dessa trajetória, produzi um livro sobre práticas de alfabetização, em coautoria com Silvana Augusto, na “Coleção Nós da Educação”, *Língua Portuguesa 1º ao 3º do EF* (2010), da Editora Ática. Também em coautoria, escrevi a parte de Matemática das Orientações Curriculares de Educação Infantil da SME da PMSP, documento coordenado pela Profa. Dra. Zilma de Oliveira, em 2010. Essas foram ações que me trouxeram a necessidade de pensar questões importantes desta minha pesquisa, tais como: Que currículo temos em desenvolvimento nas escolas de ensino fundamental I, dos sistemas municipais de ensino? Que currículo queremos e precisamos nas escolas das redes municipais?

Ainda me inquieta saber, cada vez com mais detalhes, a respeito de como as crianças que frequentam as escolas públicas aprendem, como os seus professores aprendem a aperfeiçoar o ensino dessas crianças, como esses professores aprendem a ensinar nos cursos de pedagogia que frequentam, e como o coordenador pedagógico, estando dentro da escola, pode ajudar na formação do professor, considerando as necessidades de aprendizagem das crianças. Interessa-me pesquisar a conexão entre a atuação do coordenador pedagógico e a formação dos professores, que, de alguma forma, deve se expressar na aprendizagem dos alunos e na comunidade que atua.

Esse foi o percurso que me levou a ter interesse na formação continuada de professores e, hoje, na formação de formadores, que partilham a coragem de olharem para sua

prática e tomá-la como objeto de reflexão, com vistas a ampliar cada vez mais as possibilidades de os alunos terem uma educação de qualidade.

Questão mobilizadora: inquietações que deram origem à pesquisa

As questões que me inquietaram e contextualizaram esta pesquisa foram delineadas ao longo da minha trajetória profissional, que a cada dia ganhava mais foco nas condições necessárias, e que devem ser garantidas, para que o coordenador pedagógico possa vir a atuar como formador de professores na rede municipal de ensino de São Paulo.

Há de minha parte um questionamento com relação à existência dessas condições no dia a dia da ação do coordenador pedagógico na escola. Muito embora seja necessário lembrar que não seria correto afirmar que as condições por si só garantiriam uma atuação qualificada.

A atuação do coordenador pedagógico é determinada por diferentes variáveis, que vão desde a sua subjetividade, que define o seu modo singular de ser um coordenador pedagógico, passando pela sua formação universitária inicial⁷ e a continuada. Entretanto, se ponderarmos que por condições para o exercício de suas atribuições estamos pensando em: participação numa rede de formadores que lhe permita ter espaço de reflexão sobre sua prática, incluindo questões ligadas ao currículo, gestão, formação de professores e, as políticas da Divisão de Orientação Técnica (DOT), no caso de São Paulo, dentre outras, podemos considerar que este profissional estaria acolhido no atendimento de suas demandas básicas para sua atuação na escola junto à comunidade interna e externa. Justamente por isso, estas condições, devem ser consideradas numa pesquisa que se propõe analisar e compreender o trabalho do coordenador pedagógico.

No entanto, para saber se esse incômodo tem sentido e merece reflexões que possam contribuir para reverter esse possível cenário, além de sugerir, apontar e indicar as condições que podem, ou não, garantir sua atuação como formador de professores, mesmo reconhecendo que ele não é o responsável último nem definitivo, parece-nos apropriada a realização de uma pesquisa, sustentada em dados oficiais, em uma rigorosa análise dos documentos levantados e das entrevistas feitas com as coordenadoras pedagógicas.

Parto da ideia de que o coordenador pedagógico é exaustivamente solicitado em suas funções e, em geral, responsável pela implantação de grande parte dos programas existentes,

⁷ Entendendo formação universitária como uma formação de nível superior. Neste texto, utilizarei a expressão “universitária inicial”.

mas pouco formado não só para o uso dos materiais produzidos, como também para ter elementos para realizar uma análise e compreensão mais crítica sobre a essência daquilo que permeia a sua ação, ou seja, uma concepção mais ampla de educação, escola, currículo e da própria condição de trabalho na qual se insere. Se assim for, essa política de investimento na produção de programas, por exemplo, chega aos coordenadores pedagógicos, no mínimo, incompleta, pois, conforme lembra a professora Maria José Nóbrega, citada na dissertação de Neves (2011), qualquer material por si só não faz a formação. É sempre imprescindível a formação contínua em serviço para ajudar os professores a conhecerem o material, planejarem o seu uso, anteciparem as questões dos alunos, como um caminho para complementar a orientação proposta por meio do próprio material. Essa é uma consideração bastante significativa neste trabalho, uma vez que a formação do coordenador pedagógico como formador faz toda diferença na sua atuação e consequente formação do professor.

Uma vez que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação vêm produzindo vários programas de apoio à formação de professores, seria relevante pesquisar qual o apoio o coordenador pedagógico tem recebido do DOT – no caso da cidade de São Paulo – para compreender os materiais de apoio produzidos, planejar sua entrada na escola e nas salas de aulas e tornar a análise do material um objeto de reflexão, para, assim, poder compreender sua atuação junto aos professores que usam esses materiais. Será que o investimento tem sido suficiente? A formação do coordenador pedagógico tem contribuído para um melhor uso dos materiais produzidos pelos programas de apoio ao professor, dentro do contexto de formação? Tem gerado uma melhor condição de o professor saber usar bem o material no trabalho com os alunos?

Entre os materiais de apoio, no tocante à tecnologia, alguns programas fazem uso de mídias digitais para o trabalho com os alunos. Essa é uma tendência cada vez maior. É importante ressaltar que, assim como as mídias gráficas, as digitais também não ensinam por si só. Como destaca o Prof. Fernando José de Almeida, em suas palestras, o fato de uma pessoa nascer incluída digitalmente não significa que saiba como aprender com essas mídias.

O ato de aprender não vem de habilidades inatas. Foram duramente construídas pelos homens através da História, aperfeiçoadas pela afinação das linguagens, da comunicação e do acúmulo na história da cultura. Por isso, não adianta de nada deixar a criança diante de um computador. Se não houver repertório e significado para a aprendizagem [...] (ALMEIDA, 2007, p. 69).

Esse é outro conhecimento que precisa ser construído, e a participação do professor é bastante relevante. Temos, então, de nos interrogar sobre a formação: será que ela tem contemplado o uso da tecnologia no aprimoramento de ensino e da aprendizagem? Como será que tem sido o preparo dos professores para esse uso? Como o coordenador tem atuado para apoiar esse trabalho⁸?

Eleger como objeto de estudo desta pesquisa os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*⁹ e sobre eles elaborar perguntas que revelassem as condições necessárias para a atuação dos coordenadores como formadores abriu a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre as questões que me inquietam e, assim, começar a ter uma visão mais consistente num estudo sistematizado e, portanto, mais contributivo.

É importante ressaltar que várias pesquisas com foco no coordenador pedagógico já foram realizadas, o que nos reforça a ideia da importância de buscar compreender seu desempenho e assim poder colaborar com sugestões que contribuam com a qualificação da atuação deste profissional nas escolas.

Uma dessas pesquisas foi a de abrangência nacional realizada pela Fundação Victor Civita – SP, em 2011, sobre coordenação e coordenadores pedagógicos, com o título “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, supervisionada por Cláudia Davis, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e coordenada por Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP). Encontramos, nesse relatório, que a legislação confere ao coordenador pedagógico o papel de formador de professores, demonstrando, assim, que, se há problemas do exercício dessa tarefa, a questão não estaria na lei:

No primeiro estudo, *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, supervisionado por Cláudia Davis, da Fundação Carlos Chagas (FCC), e coordenado por Vera Maria Nigro de Souza Placco, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fica claro que existem muitas leis e regulamentações – em nível federal, estadual e municipal – que definem o papel esperado para esses profissionais, com ênfase para a questão da formação continuada dos professores dentro das unidades escolares. Porém as 500 entrevistas realizadas para a pesquisa não deixam dúvida: inúmeras tarefas do cotidiano escolar, que poderiam ser executadas por outros funcionários, como a

⁸ Inicialmente, a ação do coordenador pedagógico no uso dessas mídias digitais seria um dos focos, mas outras variáveis que surgiram no contexto da pesquisa tomaram um vulto muito maior do que o esperado e que reordenaram o encaminhamento do trabalho.

⁹ Material produzido pela Fundação Padre Anchieta em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação (2010), destinado aos alunos dos 9 anos do Ensino Fundamental, para contribuir com o trabalho docente, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

resolução de conflitos entre alunos e o atendimento aos pais e à comunidade, acabam por dominar a agenda dos coordenadores¹⁰.

Entretanto, não podemos deixar de observar o fato de no Projeto de Lei 8035, apresentado pelo governo federal em 2010, que trata do novo Plano Nacional de Educação, no momento em discussão no Senado, não ter sido contemplada a figura do coordenador pedagógico como formador do professor quando se referem, por exemplo, à formação continuada. Isso implica a continuidade da luta para buscar a construção do lugar da coordenação pedagógica como formadora da equipe de professores. Essa ausência de referência à coordenação pedagógica, num documento nacional de tanta relevância, de modo indireto, pode indicar que ainda não houve total valorização desse papel profissional como formador por parte do poder público e, até mesmo, dentro da escola, ou que a reflexão sobre as práticas de sala de aula não foram identificadas como uma importante estratégia na formação para a transformação e avanço na aprendizagem dos alunos por parte dos que definem as políticas públicas. Embora seja muito importante considerar que não seria a base legal, por si, que mudaria a prática do professor, não podemos negar seu papel quando se fala em buscar condições para definição da atuação do coordenador pedagógico.

Essa diferença observada, presença da legislação que referenda a coordenação pedagógica como formadora e sua ausência no PL 8035, pode ser uma das ajudas para começar a compreender o que também diz a pesquisa, referida acima, sobre a não realização efetiva da formação de professores por parte dos coordenadores. Ao que parece, a lei não tem ajudado a consolidar o exercício das tarefas de formação, como se espera.

O que a pesquisa da Fundação Carlos Chagas revelou é o que também encontramos nas formações realizadas no território nacional pelas agências formadoras, como, por exemplo, o Instituto Avisa Lá. O coordenador pedagógico não faz a formação continuada dos professores, nem vê na reflexão da prática um caminho para a mudança dessa mesma prática. Sendo assim, como poderá ajudar os professores na tarefa de ensinar cada vez melhor os alunos?

Em outra pesquisa, também da Fundação Victor Civita, nomeada “O perfil do Coordenador Pedagógico”, realizada em 2011, com 400 coordenadores pedagógicos de todo Brasil, à pergunta sobre a realização de cursos, 67% deles responderam que Sim, mas, quando se verifica quais são os cursos avulsos oferecidos na modalidade capacitação realizados no

¹⁰ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/farsa-capacitacao-636188.shtml>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

item “formação profissional – cursos para coordenador pedagógico”, as respostas aparecem da seguinte forma:

Tabela 1 – Curso para coordenador pedagógico

	Qual curso fez
Área de conhecimento	18%
Alfabetização	13%
Avaliação	8%
Teorias de ensino	8%
Teorias de aprendizagens	6%
Educação Inclusiva	4%
Planejamento	4%
Gestão	3%
Novas tecnologias	2%

Fonte: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>>.

Pode-se observar que entre os cursos realizados não há nenhum que seja voltado para sua formação, com formador de professores, especificamente, considerando ainda que a natureza destes cursos pouco contribui com a mudança da prática, como fundamentaremos mais adiante. Aparentemente, o coordenador procura cursos que ampliem seu conhecimento sobre seu trabalho como educador, mas não dá pistas que compreenda que o saber e a comunicação do que sabe, num contexto de formação, são conhecimentos bem diferentes e também precisam ser estudados. Quando questionados sobre a contribuição desses cursos na sua formação, não aparecem respostas que revelem sua atuação como formador. A que mais se aproxima é a resposta sobre planejamento, apresentada por 20% dos entrevistados, que dizem: “Com a ajuda do curso, consegui traçar um planejamento para a minha escola”.

As oportunidades de cursos são muitas, desde as oferecidas por instituições particulares até as do poder público. Existe um mercado de cursos em todo Brasil, que se organiza para atender a tudo e a todos¹¹.

Na área de tecnologia e formação de gestores, temos o exemplo do curso “Gestão Escolar e Tecnologias”¹², que tinha como objetivo:

¹¹ Segundo o Prof. Fusari, as pesquisas apontam pouca eficácia desses cursos e a atitude dos profissionais que realizam está mais próxima do consumo do que de investimento. Mesmo na carreira pública, quando a realização visa certificação e pontuação na carreira.

Criar condições para que os gestores possam desenvolver competências para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano da escola e na gestão escolar, ampliar e ressignificar conteúdos, otimizar investimentos e recuperar ações das instâncias das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela para assessoria ao uso das TIC nas escolas. Pretende-se, assim, desenvolver projetos de investigação e novas metodologias para a formação de gestores escolares, revitalizando a participação dos profissionais das Secretarias Estaduais de Educação em ações de formação¹³.

O curso foi aberto aos profissionais das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela formação do gestor escolar e pelo favorecimento da incorporação das TIC nas escolas, e à equipe gestora da escola: diretores de escolas, vice-diretores e professores-coordenadores pedagógicos.

É importante observar a inclusão dos profissionais das Secretarias como responsáveis pela formação dos gestores, fato pouco comum de se encontrar. Planejado para ser realizado em 80 horas, semipresencial, teve como base metodológica, segundo seus proponentes, a articulação entre a prática dos gestores, as teorias educacionais e o uso das TICs. Mostrou, assim, a valorização da reflexão da prática do gestor, olhando para as necessidades da escola, as demandas específicas desse gestor e a inclusão dos profissionais da Secretaria como responsáveis pela formação dos gestores na escola.

Podemos acompanhar outras iniciativas que fogem do formato de curso, que tomam outros caminhos em relação ao que se entende por formação, como, por exemplo, um curso de pós-graduação oferecido pelo MEC: Escola de Gestores da Educação Básica.

O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional¹⁴.

¹² O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias resulta de uma parceria entre Secretarias Estaduais de Educação, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a Microsoft Brasil. Teve como coordenação executiva Maria Elisabeth Bianconcine de Almeida; gestão pedagógica Fernando José de Almeida e coordenação executiva Mônica Gardelli Franco, dentre outros organizadores.

¹³ Disponível em: <<http://www.gestores.pucsp.br/AreaInstitucional/ProjetoGestaoTec.aspx>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

¹⁴ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14670&Itemid=947>. Acesso em: 03 jan. 2012.

No município de São Paulo, por exemplo, a Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) realiza vários projetos, visando fazer a formação do coordenador pedagógico como formador de professores. O projeto chamado “A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil” é um exemplo de uma política traçada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, também voltado à formação do coordenador pedagógico. Merecem destaque como política de formação os “Grupos de Formação e Educação Permanente”¹⁵ realizados na gestão da então prefeita Luiza Erundina (1989-1992) – PT¹⁶. Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa “Ler e Escrever”¹⁷ atua junto a todos os coordenadores pedagógicos do estado na tentativa de ajudá-los a trabalhar com materiais organizados para a formação de professores. São 8 horas semanais de formação para compreender o conteúdo e planejar como vão realizar a formação dos professores para o uso desse material.

Esses dados nos convidam a olhar com mais cuidado a situação, vendo, ouvindo, sentindo, participando e registrando para tentar compreender o que acontece dentro das escolas, com o coordenador pedagógico, para analisar, dentre as muitas variáveis que interferem na sua atuação, as que facilitam ou impedem a realização das suas atribuições, com especial atenção às que efetivamente contribuam com a formação dos professores.

Será que os coordenadores estão de fato atuando de modo a ajudar o professor a modificar a sua prática? Será que o auxiliam a compreender o uso dos materiais que são produzidos para trabalhar com os alunos? Como eles são envolvidos nesse processo? Ou será que estão perdidos, sem saber sequer como estabelecer prioridades para organizar a sua atuação?

Na pesquisa de mestrado de Daniela Neves (2011, PUC-SP), cujo objetivo foi investigar se os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* e os vídeos que os acompanham

¹⁵ Conforme CAMARGO, 1997, p. 69.

¹⁶ Nesta gestão, a SME era dirigida por Paulo Freire e Mario Sergio Cortella.

¹⁷ “Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.”

“Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série / 3º ano) e consequentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito às diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.”

“Além disso, o Programa visa assegurar a aprendizagem dos conceitos matemáticos e das demais disciplinas que integram o Currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em 24 out. 2012.

subsidiaram o trabalho docente e discente no ciclo I, na análise documental, não foi possível identificar investimentos na formação do coordenador pedagógico para o trabalho com as mídias, sendo que estas assumem importante papel complementar no uso do material.

Pelo levantamento feito, não houve nenhum curso, entre os oferecidos pelas DRE, destinado à formação contínua para o trabalho com o uso de mídias na educação para o ciclo I. Houve, contudo, para o ciclo II. Apenas pelo levantamento documental não foi possível identificar se isso foi contemplado na formação contínua dos coordenadores pedagógicos (NEVES, 2011, p. 96).

Portanto, ao que parece, na SME-PMSP, há intenções de que o coordenador tenha uma atuação de qualidade, há ofertas de encontros para a formação do coordenador pedagógico e a presença de muitos materiais para apoiar um bom desenvolvimento do trabalho do professor. Sendo assim, o que será que acontece nesses processos que ainda não permitem ao coordenador as condições para atuar como formador no processo de formação continuada do professor? O que falta para que o coordenador possa saber, saber fazer e saber ser coordenador?

Segundo artigo do *site* da *Nova Escola*, “Coordenador pedagógico vive crise de identidade”, as leis que definem a função do coordenador pedagógico são muito abrangentes; por exemplo, as leis encontradas em cinco secretarias estaduais reúnem 256 atribuições para o coordenador pedagógico. Com isso, muitas são as demandas que vão para os seus ombros, mas possivelmente não chegam às suas mãos:

“Estudando cinco normas estaduais, constatamos que em geral elas dão atribuições demais ao coordenador e poucas dizem respeito explicitamente à formação docente”, conta Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além disso, as solicitações, a distância e ao vivo, chegam ao coordenador vindas de todos os lados: do diretor, que o considera seu braço direito não só para os assuntos pedagógicos mas também para os burocráticos e financeiros; dos professores, que costumam elegê-lo como o melhor porta-voz para tratar com a direção sobre todos os temas da categoria; dos pais, que não sabem direito qual é a função dele; e das Secretarias, que às vezes fazem convocações em excesso e o obrigam a mal parar em seu local de trabalho¹⁸.

Segundo essa pesquisa, 9% dos coordenadores pedagógicos reconhecem não cumprir a sua missão de responsáveis pela formação continuada de professores; 26% admitem que o

¹⁸ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/coordenador-pedagogico-vive-crise-identidade-629879.shtml>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

tempo para formação é reduzido; dos 87% que reconhecem a gestão da aprendizagem como parte das suas responsabilidades, 17% citam a observação como uma das principais atividades de formação como parte de sua rotina.

No Brasil, há vários dados e informações que colaboram para a compreensão e criação de políticas que visem melhorar a qualidade da educação nacional. Por exemplo, há cerca de 2 milhões de professores na educação básica e 200 mil escolas, segundo o INEP, mas não temos números que caracterizem esse profissional, coordenador pedagógico, que deveria ser o principal responsável pela formação em serviço do professor na unidade escolar. O mesmo acontece com o Censo Escolar, 2012, realizado pelo INEP, em que também não consta nenhuma questão que levante dados a respeito do coordenador pedagógico. Entretanto, se olharmos para o investimento em tecnologia, há dois itens que detalham não só os equipamentos tecnológicos, como também o estado de conservação deles, entre outros detalhes. Quem contribuirá com o professor no planejamento do uso dessa tecnologia?

Nesse breve levantamento, chama ainda a atenção o fato de que a maioria dos *sites* pesquisados remete somente às duas únicas pesquisas, muito recentes, realizadas pela Fundação Victor Civita, como fontes de informações sobre o coordenador pedagógico.

Analisar as atribuições do Coordenador Pedagógico da RMESP nos ajuda a reafirmar uma das hipóteses desta pesquisa, isto é, que a ele cabe uma grande carga de tarefas de naturezas diversas, exigindo, assim, uma formação ampla e de qualidade. Outra característica que podemos observar pela análise das suas atribuições é o grau de responsabilidade depositado neste profissional, uma vez que também deve responder pela articulação entre a SME e as escolas, entre as famílias e os profissionais da escola, entre a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores. Abaixo, segue um quadro com a síntese das atribuições organizado por natureza de atividade.

Tabela 2 – Quadro síntese das atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino (Continua)

Atribuições relacionadas à política educacional	Atribuições relacionadas aos alunos	Atribuições relacionadas aos professores
Coordenar a elaboração e implementação dos Planos de Ensino dos professores, garantindo consonância com as diretrizes curriculares da SME.	Identificar, junto com a Equipe Escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos.	Identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional.

<p>Promover a implementação dos Programas e Projetos da SME por meio da formação dos professores da Unidade Educacional.</p>	<p>Organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos.</p>	<p>Organizar e garantir o trabalho coletivo docente.</p>
<p>Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico.</p>	<p>Promover a implementação dos Programas e Projetos da SME por meio da formação dos professores da Unidade Educacional, bem como do acompanhamento da aprendizagem dos alunos (avanços, dificuldades, necessidades específicas etc.).</p>	<p>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.</p>
<p>Garantir a implementação e avaliação dos Programas e Projetos que assegurem a implementação da Educação Inclusiva.</p>	<p>Promover a implementação dos Programas e Projetos da Unidade Educacional, bem como do acompanhamento da aprendizagem dos alunos (avanços, dificuldades, necessidades específicas etc.).</p>	<p>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.</p>
<p>Promover a sistematização e divulgação dos projetos e/ou práticas inovadoras desenvolvidos pela Unidade Educacional.</p>	<p>Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las a necessidades de aprendizagens dos alunos.</p>	<p>Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo a implementação de ações voltadas para sua superação.</p>
<p>Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos, estabelecendo conexões com a elaboração do PP, Plano de Ensino e do Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica.</p>	<p>Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, promovendo estudos de caso e estabelecendo junto com os professores critérios de encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Acompanhar e divulgar na Unidade Educacional as recentes teorias e pesquisas pedagógicas.</p>
<p>Promover o estabelecimento de relações que favoreçam a significação do papel docente, do discente, da instituição educativa e da família, respeitando a autoria, a autonomia e a diversidade dos envolvidos.</p>	<p>Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, promovendo estudos de caso e estabelecendo junto com os professores critérios de encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Possibilitar acesso e conhecimento de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, garantindo a instrumentalização dos educadores quanto à organização e uso deles.</p>
<p>Participar na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a Unidade Educacional à comunidade e às</p>	<p>Elaborar o Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica indicando metas, estratégias de</p>	<p>Elaborar o Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica indicando metas, estratégias de</p>

organizações voltadas para as práticas educacionais	sociais	formação, acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada e cronograma de reuniões com a Equipe Docente para Gestão Pedagógica da U.E.
---	---------	---

Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/EDITAL_acesso_pub_240709.pdf>.

Esclarecemos que não há oposição às atribuições formais, inclusive porque todas parecem estar diretamente relacionadas ao que de fato cabe ao coordenador pedagógico. Entretanto, insistimos que nos interessa verificar se estão garantidas as condições, em especial de formação, para que este profissional possa dar conta de tarefas tão importantes para a qualidade de ensino nas unidades escolares. Além disso, sabe-se que a este profissional são atribuídas múltiplas tarefas na unidade escolar. É de se admitir que se trata de um grande desafio.

Devemos também estar atentos à seguinte questão: caso o coordenador pedagógico não consiga dar conta de realizar estas atribuições, em função da falta de condições ou mesmo de outras tarefas que lhe são atribuídas na escola, como fica este “vazio” que se constitui na escola? Por exemplo, quem tem ajudado o professor na sua tarefa de ensino, ou, no nosso caso, como estão sendo desenvolvidos os programas vindos da Secretaria Municipal de Educação nas escolas? Será que chegam com a qualidade merecida, caso o coordenador pedagógico não consiga realizar as atribuições que lhe compete relativas ao uso do material?

O cruzamento das questões que orientam esta pesquisa com as que surgem da análise das atribuições nos ajudam a reafirmar a ideia de ser importante considerar os momentos de formação, universitária inicial e contínua em serviço, do coordenador pedagógico, para investigar melhor as condições que estas têm dado para a sua atuação, que possui como um dos seus objetivos ajudar o professor na sua tarefa de ensino. É nesse cenário de inquietações que contextualizo minha pesquisa.

Problema, objetivos e hipóteses

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o uso dos materiais que compõem os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, em 2010, para dar apoio ao trabalho docente e discente. Sua produção teve como finalidade principal colaborar na explicitação e

na melhoria das práticas didáticas referentes às expectativas de aprendizagens apresentadas em 2008, nos documentos, também elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão Alexandre A. Schneider, com o nome de “Orientações Curriculares” e com a melhoria dos resultados das avaliações externas, Prova São Paulo e Prova da Cidade de São Paulo¹⁹.

Dada a relevância desses materiais, o que se pode intuir é que, desde sua concepção, deveria ser previsto um plano de formação do professor para o seu melhor aproveitamento junto aos alunos. É nesse contexto que o coordenador pedagógico poderia atuar de modo significativo como protagonista dessa formação.

Por essa razão, o material *Caderno de apoio e aprendizagem* foi selecionado como objeto para se analisar o problema desta pesquisa: as condições que precisam ser asseguradas para o coordenador pedagógico vir a ser um formador de professores.

Esta pesquisa tem por objetivo levantar, caracterizar e analisar quantas e quais variáveis interferem negativa e positivamente na atuação de coordenadores pedagógicos que atuam na RMESP. Estão incluídas nesta análise as especificidades da escola, entendida, conforme diz o Prof. Dr. José Cerchi Fusari, como uma instituição social onde deve ocorrer o ensino e a aprendizagem de qualidade do conhecimento historicamente produzido, para todos os alunos, agindo sobre um currículo que parta de uma leitura do real sob uma perspectiva sempre crítica, emancipatória e democrática.

Há várias hipóteses para responder a esse objetivo de pesquisa. Uma delas (e a que pretendo perseguir) é a de que o coordenador pedagógico, sem ter seu lugar profissional claramente definido²⁰, não é visto como a pessoa que pode e deve cooperar de modo significativo com a qualificação do trabalho do professor na escola. No entanto, é exaustivamente solicitado em suas atribuições e, em geral, é responsável pela implementação de grande parte dos programas existentes, mas poucas condições lhe são dadas para atuar e ter um trabalho de qualidade, o que pode gerar um profissional, na maioria das vezes, menos

¹⁹ Criada pela Secretária Municipal da Educação por meio do Núcleo de Avaliação Educacional e a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica para que pudesse auxiliar os alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos frente a avaliações externas e em larga escala. Aplicada no 1º semestre, visa oferecer subsídio aos professores para realizarem o replanejamento. É elaborada com a participação dos professores. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

²⁰ Neste trabalho, nosso foco é o coordenador pedagógico, mas sabemos que esse lugar não é o único que precisa ser definido dentro da escola, assim como também sabemos que esse lugar só será consolidado quando todos na escola tiverem o seu devidamente definido.

qualificado e pouco envolvido com aquilo que deveria ser seu real objeto de atenção na escola.

Feita estas considerações, esta pesquisa toma como **objeto de estudo** os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* como forma de investigar o **problema** definido: se forem asseguradas determinadas condições, o coordenador pedagógico poderá vir a ser um formador de professores?

Desse modo, a **questão central** estará focada em investigar quais são estas condições que precisam ser asseguradas para o coordenador pedagógico vir a ser um formador de professores. As **indagações** explicitadas ao longo desta introdução ajudarão a direcionar os caminhos desta pesquisa e a definir as possibilidades que abrem espaço para o coordenador atuar como formador de professores.

Escolha dos métodos (pesquisa teórica, documental e empírica)

Abordagem metodológica

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar os métodos de investigação utilizados na realização desta pesquisa, dentre os quais estão: pesquisa documental e empírica da qual fez parte a utilização de entrevista semiaberta como instrumento de coleta de dados e as categorias de análise utilizadas na interpretação dos dados.

A pesquisa aqui apresentada está relacionada à reflexão e à constatação sobre as condições externas e internas necessárias para que o coordenador pedagógico na rede municipal de ensino possa vir a atuar eficazmente como formador de professores.

Para desenvolvê-la, utilizamo-nos das metodologias qualitativas, uma vez que estas assumem como caminho de investigação, pelo contato com a realidade, o relato de alguns coordenadores pedagógicos que utilizam os *Cadernos de apoio e aprendizagem* e a eles dá voz para traduzirem como realizam a formação dos professores e a sua consequente atuação como formadores.

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como “qualitativas”, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a

partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2011, p. 27-28).

Na obra *A pesquisa qualitativa em educação*, de Bogdan e Biklen (1982), citada por Lüdke e André (1986, p. 11-13), são apresentadas cinco características básicas que definem uma pesquisa qualitativa, dentre as quais destacamos três que possibilitam a identificação dessa pesquisa se utilizar de metodologias qualitativas. São elas:

- a) *os dados coletados são predominantemente descritivos*: utilizamos neste trabalho a entrevista semiestruturada, visando abrir espaço para que as coordenadoras pudessem descrever como atuam, em quais condições, como se veem nesse papel, e trabalhamos com as transcrições para não perder nenhum dado de realidade apresentado pelas entrevistadas. A atenção da nossa parte ao que as entrevistadas apresentaram foi incondicional, o que nos ajudou a melhor compreender o problema;
- b) *a preocupação com o processo é maior do que com o produto*: nosso interesse, tal como apontado pelos autores, também era estudar o processo para observar as condições de atuação do coordenador como formador de professores e, ver como ele se manifestava na complexidade que é o cotidiano escolar e na adversidade da rotina em relação à realização da sua tarefa de formação de professores;
- c) *o “significado” que as pessoas dão às escolas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*: foi nosso intuito ouvir mais de uma coordenadora pedagógica para ter diferentes pontos de vista sobre o problema investigado. Essas diferenças destacam aspectos que nem sempre são facilmente observáveis para o pesquisador, senão quando colocados em questão.

Para Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), em síntese, a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Sendo assim, tanto na visão de Chizzotti (2011) como na de Bogdan e Biklen (1982), podemos dizer que encontramos argumentos que nos ajudam a identificar a pesquisa que fizemos dentro das características e definição da pesquisa de natureza qualitativa.

Vamos, a seguir, aprofundar os métodos utilizados e tentar justificar a sua pertinência para esta pesquisa.

Procedimentos

Neste trabalho, utilizamos três métodos de coleta, análise e síntese de dados e informações que se complementaram no propósito de nos ajudar a investigar o problema: a pesquisa teórica, análise documental e empírica.

Pesquisa teórica

Dividimos as perspectiva teórica deste trabalho em três grandes temas:

- a) visão de educação;
- b) formação de professores;
- c) trabalhos relacionados à concepção de formação.

Na primeira perspectiva, visão de educação, tem-se como propósito oferecer elementos para subsidiar a leitura, apresentando as concepções que sustentam todo este trabalho e a partir das quais os dados serão interpretados. Discute-se a qualidade de educação para assim explicitar qual educação se quer quando o tema é a atuação do coordenador pedagógico como formador. Para ajudar na discussão, são trazidos como referência os trabalhos de Alípio Casali (2011), Fernando José de Almeida (2007), Paulo Freire (1970), Rubens B. Camargo (1997) e Vitor Paro (2011).

A visão de currículo apresentada foi apoiada nas leituras de Michael Apple, Jean-Claude Fourquin (1985) e Henry Giroux (1986). A formação na escola só faz sentido se pertencer ao currículo; sem isso, ficaria fora do contexto escola, portanto sem sentido a pesquisa. Essa ideia foi aprofundada com o propósito de esclarecer a concepção de currículo na qual a atuação do coordenador pedagógico se insere.

A segunda perspectiva está referenciada em autores que discutem a formação de professores, por meio da qual são trabalhadas as concepções de formação, o papel do coordenador pedagógico e os instrumentos que o apoiam para atuarem como formadores. Para aprofundar estes conhecimentos, apoiamo-nos nas visões de Donald Schön (1997), Isabel Alarcão (1996), Antonio Nóvoa (1997), Francisco Imbernón (2009), Maurício Tardiffi

(2011), Marcelo Garcia (1997) e Mere Abramovich (2006), que discutem o papel profissional do professor e por essa via articulam suas respectivas visões de formação. Délia Lerner (2002) também é importante referência para fundamentar a discussão dos aspectos voltados a realização da formação, tais como as intervenções formativas e a formação como fruto da reflexão da prática.

Na terceira perspectiva, várias teses e dissertações foram consultadas com o objetivo de buscar trabalhos relacionados à temática desta dissertação. As palavras-chave foram: coordenador pedagógico, formação de professores²¹. Sobre coordenador pedagógico, muitas foram as publicações encontradas. Dentre elas, selecionamos as que se relacionam com maior proximidade desta pesquisa. Recentemente publicada, a dissertação de Gouveia, *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas* (PUC-SP, 2012), foi uma grande referência por ter como foco a formulação da concepção de formação que também sustenta este trabalho, além de trazer uma experiência exitosa que se tornou possível diante de um processo de formação contínua em serviço, sustentado pela existência de uma política pública comprometida com as condições necessárias para realização desta formação. Também sobre a atuação do coordenador pedagógico, tivemos referência no trabalho de Isabel Aparecida Prandina Baptista, *A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo* (PUC-SP, 2009). Esta dissertação foi muito contributiva, pois, assim como nesta pesquisa, buscava discutir o trabalho da coordenação pedagógica junto aos professores dentro da escola. Seu foco principal era apresentar os motivos que levavam os docentes ao desencantamento, assim como buscar elementos, na epistemologia da curiosidade e na pedagogia da esperança de Paulo Freire, que possibilitassem o resgate do reencantamento. Nele pudemos levantar uma vasta bibliografia que muito contribuiu com esta pesquisa. E a tese de doutorado do Prof. Dr. José Cerchi Fusari, *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* (USP, 1997). Com relação a *Caderno de apoio e aprendizagem*, a dissertação de Daniela Neves, *Reorientação curricular na RME-SP: A utilização dos Cadernos de apoio e aprendizagem por alunos e professores do ciclo I – Análise da integração entre mídia e currículo* (PUC-SP, 2011), foi uma grande referência por apresentar e discutir a entrada, na RME-SP, do material *Cadernos de apoio e aprendizagem*, também contexto desta pesquisa.

²¹ A consulta foi realizada nos bancos de tese da PUC-SP, Capes, da USP e por indicações diretas de trabalhos e artigos.

Na tese de doutorado de Cecília Aparecida Cocco, “*São Paulo é uma escola*”: uma política curricular sob o olhar dos educadores (PUC-SP, 2012), há uma discussão sobre as ações políticas como agentes de interferência direta na formação, e uma defesa da formação direta com o professor, o que se articula com as ideias dos atuais autores, que tratam sobre formação tomada como referências neste trabalho.

Embora tenha como contexto de investigação a educação infantil, a tese de doutorado de Fátima Maria Luccas Blandino, *A construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real* (USP, 1996), traz aspectos legais a respeito do cargo do coordenador pedagógico, assim como a sua inserção na RME-SP, que colaboraram na escrita da história do coordenador pedagógico na SME-SP.

Como contribuição sobre a formação universitária do pedagogo, tivemos como referência a dissertação de Silvane Fontanella, *A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNs e na pedagogia* (Universidade de Passo Fundo, 2011). O foco dessa pesquisa está na busca da identidade do pedagogo após a instituição das Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia. Desse trabalho, pudemos obter vários dados relativos à parte da legislação, movimentos e forças políticas que contribuíram com a construção desta identidade do pedagogo.

Análise documental

O método de investigação de documentos foi utilizado como complementação às pesquisas teóricas e como forma de obter informações junto à SME-SP.

Segundo Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma das vantagens do uso dos documentos é que eles “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (p. 39).

Neste levantamento, utilizamos documentos do setor de Memória Técnica Documental da SME, para buscar informações sobre a história do coordenador pedagógico na secretaria e nas escolas municipais de São Paulo.

Vários artigos da revista *Nova Escola* e de sites de educação também foram utilizados em busca de esclarecimentos de dúvidas surgidas sobre o papel do CP ao longo da escrita da parte conceitual e da análise do material empírico. Dessa forma, a escolha não foi aleatória, mas se pautou pelos problemas colocados pela investigação. Nesses artigos e sites, aparecem

muitos trabalhos que se propõem a discutir o papel do coordenador pedagógico como formador de professores.

Entrevista

A entrevista foi o instrumento de coleta escolhido em função de ser uma forma direta de se obter dados e informações e, ao mesmo tempo, permitir uma proximidade com o entrevistado. Dessa forma, pode-se considerar não só o que é comunicado oralmente, como também gestos, expressões, silêncios, compondo, assim, o quadro de informações.

Outro aspecto que colaborou nessa decisão foi o fato de a entrevista ser um método que está atrelado à condução do entrevistador, uma vez que envolve uma interação, no mínimo, marcada pela curiosidade de cada um, entrevistador e entrevistado, querer saber o que o outro vai dizer. O que ocorre nessa relação nem sempre é explicitado, mas deve ser considerado pelo entrevistador como variável para organizar a sua condução.

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

A entrevista nos permitiu esclarecimentos e adaptações, no ato da sua realização e *a posteriori*. Ao longo de sua realização, conforme apresentavam as informações, sempre que necessárias novas questões foram incluídas, assim como outras não eram apresentadas, pois o relato e as expressões ofereciam caminhos para estas tomadas de decisão no ato das próprias entrevistas. Com isso, pudemos começar a analisar os dados obtidos em campo inicialmente, e voltar ao entrevistado para obter mais informações e esclarecimentos.

Outra decisão tomada foi a de realizar a entrevista semiestruturada, caso contrário, dado o tipo de informação e o clima que se pretendia, o instrumento ficaria muito diretivo, com pouco espaço para que o entrevistado apresentasse o que entendeu e o que selecionava como significativo a partir do que lhe era perguntado. Tal decisão resultou na organização de blocos de perguntas, que partiam das mais ligadas ao uso do material, *Cadernos de apoio e aprendizagem*, até as dirigidas para a atuação do coordenador, bem como as voltadas para as condições dadas para sua atuação. Essa ordem foi fundamental para dar ao entrevistado uma condição de maior espontaneidade nas respostas e na construção de um clima mais favorável

para a interação, condições essenciais para a realização das entrevistas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Entrevista não totalmente estruturada, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Os blocos temáticos foram apresentados um a um ao entrevistado, considerando a pertinência a partir do que foi dito. Isso porque o assunto tratado na entrevista fazia parte do cotidiano do coordenador pedagógico, e assim suas respostas muitas vezes eram mais amplas do que as perguntas realizadas.

A condução para a realização da entrevista também foi objeto de preparo antecipado, além das questões, a organização em blocos e a ordem de apresentação. Havíamos decidido, como procedimento, apresentar o bloco e realizar a “atenção flutuante” (THIOLLENT, 1980), tendo escuta não só para a fala, mas para toda expressão articulada a ela²².

As entrevistas sempre foram iniciadas com uma breve conversa para apresentação pessoal, da dissertação e do propósito da própria entrevista. Além disso, também foi claramente assegurado aos entrevistados todo o sigilo sobre sua identidade, da escola em que trabalham, como o direito de não quererem que parte de suas falas fosse apresentada nesta pesquisa.

Por se tratar de uma dissertação de mestrado, cujo tempo é um fator limitante real, e a opção da realização da entrevista semiaberta, definimos, inicialmente, uma amostragem de cinco coordenadoras pedagógicas, cujas características seriam atuar nas escolas municipais da PMSP, que usassem os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, com crianças de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A procura das entrevistadas foi realizada pela própria pesquisadora, por meio de contatos pessoais. Inicialmente, foram contatadas seis coordenadoras e uma supervisora que abriu a possibilidade de mais oito pessoas serem entrevistadas, entretanto somente as seis foram procuradas e quatro entrevistas²³.

²² Acredito que minha formação em psicanálise, conforme mencionado na trajetória pessoal, foi fundamental para a realização das entrevistas, uma vez que já possuía o exercício da escuta, já sabia o sentido da “atenção flutuante”, assim como certa prática de ouvir e recortar os momentos que deveriam ser retomados oportunamente, de acordo com o foco do bloco. Esses foram alguns elementos facilitadores que tornaram a entrevista bastante fluida e, em pouco tempo, os coordenadores já estavam à vontade, o que gerou uma conversa bem aberta.

²³ O critério para a seleção dessas quatro foi a disponibilidade de tempo, uma vez que todas já estavam dentro do perfil definido.

Os primeiros contatos foram realizados por telefone e todas as coordenadoras pedagógicas, ao saber do tema da pesquisa, explicavam que havia o uso do material, mas que não sabiam se poderiam ajudar porque o *Caderno de apoio e aprendizagem* era um material mais conhecido e utilizado pelos professores. Mesmo assim, os horários foram previamente agendados, de modo que todas as coordenadoras já estavam organizadas para a entrevista, que, em todos os casos, seguiu com tranquilidade.

A forma de registro escolhida foi a gravação, seguida da transcrição para posterior análise. Essa opção se justifica pelo fato de dar à entrevistadora, no momento da realização, melhor oportunidade de interação com a entrevistada e obtenção de dados e informações por meio da “atenção flutuante” (THIOLLENT, 1980), bem como sobre ter acesso posterior do material para classificação e análise.

Instrumento de coleta de dados em campo

Conforme já citado, o instrumento de coleta foi organizado em blocos, tendo como eixo as hipóteses deste trabalho. A primeira versão foi apresentada como uma lista de 14 perguntas (ANEXO A). A partir dessa lista, uma nova versão foi organizada em quatro blocos (ANEXO B), incluindo, em cada um, uma longa lista de itens que precisariam ser contemplados nas respostas. A análise final do roteiro implicou uma nova versão que resultou em quatro blocos, a inclusão de duas perguntas e do propósito de cada bloco para orientação do entrevistador (ANEXO C).

Dessa forma, a organização final do instrumento de coleta de dados resultou em quatro blocos assim organizados:

Quadro 1 – Organização e significado dos blocos do instrumento de investigação

(Continua)

Bloco	Nome	Propósito
1.	Sobre os aspectos físicos da chegada do material	Saber o quanto a Secretaria reconhece a importância do CP dentro da escola quando se trata de investimento pedagógico.
1.1	Sobre as expectativas de aprendizagens	Entender até que ponto a CP consegue compreender cada material que a SME manda para a escola e a possível articulação entre eles.
2.	Conhecimento do CP sobre os	Entender a inclusão dos CPs nesses

	<i>Cadernos de Apoio e Aprendizagem</i>	processos de produção de material.
2.1	Formação para o uso do material	Compreender o investimento que é feito no CP para que esse investimento não pare simplesmente na produção do material.

Quadro 1 – Organização e significado dos blocos do instrumento de investigação
(Conclusão)

Bloco	Nome	Propósito
3	Implantação e acompanhamento	Saber se há parcerias, por exemplo, se o diretor se vê enlaçado na parte pedagógica.
3.1	Implantação	Entender se o material entra na formação ou ocorre paralelamente ao que acontece de formação na escola, por exemplo, nas discussões dos corredores.
3.2	Acompanhamento	Entender se há continuidade no trabalho de formação para o uso do material.
4	Análise do material	Compreender se o CP faz uma análise depois que recebe o material ou o deixa de lado ou ainda cumpre o que lhe é indicado fazer.
4.1	Análise do uso da mídia	Compreender como a mídia é integrada ao material ou se é integrada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, mais duas foram realizadas com informantes qualificados, uma com a responsável pela elaboração do *Caderno de apoio e aprendizagem*, da Fundação Padre Anchieta, e outra com a técnica da equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT – SME-SP), que foram utilizadas como fontes de informação.

Análise de conteúdo

Segundo Krippendorff (1980), a análise de conteúdo é “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Segundo o autor, “a análise do conteúdo pode caracterizar-se como um

método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens o qual pode ser analisado de diferentes formas” (apud LÜDKDE; ANDRÉ, 1986, p. 41). A análise das mensagens pode ser realizada de diferentes maneiras, pelas palavras, pelas expressões, pelo texto todo ou então pela temática. Trata-se de um processo de decodificação feito pelo pesquisador, o qual, além de considerar o conhecimento lógico, também se pautará pelo conhecimento experiencial. É fundamental que o pesquisador tenha muito clara as características deste tipo de análise para que se prepare usando procedimentos de controle.

Chizzotti (2011) também partilha dessa definição e lembra que está em jogo o modo como se vai extrair o significado de uma comunicação. Análise de discurso, análise de conteúdo e análise de narrativas são metodologias que carregam esse propósito da interpretação, entretanto se diferem pela orientação filosófica. Para o autor:

a análise do conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitem uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2011, p. 113).

Para Krippendorff (1980), o processo inicia com a decisão do pesquisador sobre quais segmentos do conteúdo irão se referir às análises, o que, em geral, é definido tendo como critério a origem do problema. A forma de registro também assume relevância na decisão do pesquisador, pois é só a partir da organização dos dados que o pesquisador, com várias leituras, começa a construção das categorias de análise.

Embora bem definida, muitas decisões precisam ser tomadas pelo pesquisador que não podem ser categorizadas como certas ou erradas, mas que devem responder à pergunta da pesquisa e contribuir efetivamente com a análise e conclusão do trabalho. Portanto, há uma grande variação de organização.

Segundo Chizzotti (2011), é uma metodologia muito usada nas transcrições de relatos, os quais precisam ser organizados em categorias para análise. Essa é uma observação que faz parte da justificativa de esse método ser o escolhido para construção de categorias de análise desta pesquisa.

Realizamos quatro entrevistas, as quais foram transcritas e com o objetivo de interpretar a mensagem expressa no texto, considerando não só a comunicação formal, como também as expressões e silêncios registrados pelo entrevistador. Os registros foram organizados num quadro de dupla entrada, cujo objetivo era buscar palavras, expressões e

temas que se repetiam para, a partir dessa organização, montar as categorias de análise que vamos apresentar na sequência.

O critério fundamental da análise de conteúdo é o fragmento singular do texto: a palavra, termo ou lexema, considerando-os como a menor unidade textual e, como tal, passível de se analisar a frequência com que aparecem no texto, a fim de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdos relevantes da mensagem (CHIZZOTTI, 2011, p. 117).

Categorias de análise

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Para tentar fazer a comparação das respostas obtidas em quatro entrevistas, construí uma tabela de dupla entrada, em cujas colunas foram colocadas as respostas de cada uma das entrevistadas e nas linhas o nome dos blocos. Três versões desse quadro de análise foram realizadas para chegar a uma análise mais finalizada, que aqui será apresentada (APENDICE D). Na primeira versão, as respostas foram retiradas das transcrições das entrevistas quase em sua totalidade, com a finalidade de organizá-las de modo mais temático e com a possibilidade de comparar as três respostas dadas a um mesmo item do seu bloco. Conforme dito anteriormente na abordagem metodológica da análise de conteúdo, também foram destacadas as palavras que se repetiam demonstrando uma informação. No caso, reconhecemos, por esta análise, a concepção de formação na qual a entrevistada apoiava o seu trabalho. Nessa versão, também foram destacados trechos importantes com expressões que explicitassem suas concepções de formação. A segunda versão foi composta por trechos mais focados, retirados da primeira versão, e realizada uma análise preliminar das semelhanças e das diferenças, registradas junto aos blocos correspondentes. Na terceira versão, as falas foram retiradas, cedendo lugar somente às análises delas, formando uma única coluna, enquanto nas linhas permaneceram os mesmos blocos, mas dessa vez já na versão apresentada na análise que segue (APENDICE E). Essa última versão foi construída para dar suporte à análise que será apresentada.

Apresentação dos capítulos

No capítulo 1, trataremos da caracterização da formação universitária inicial do pedagogo, buscando compreender se nela há ou não contribuição para a formação do coordenador pedagógico. Na sequência, passaremos a discutir a formação contínua em serviço na perspectiva das diferentes concepções que a sustentam, assim como as manifestações de ausência de formação e a natureza das resistências apresentadas pelos professores quando em situações de formação. Seguimos com a apresentação de algumas visões do papel do coordenador pedagógico e fechamos com o histórico do nascimento do cargo de coordenador pedagógico na rede municipal de educação de São Paulo e alguns números que podem nos ajudar a ver a relevância da pesquisa.

No capítulo 2, serão apresentados temas relacionados ao coordenador pedagógico, desde a perspectiva da sua compreensão de educação, escola e currículo, até temas mais pontuais que passam pelas modalidades formativas e os instrumentos metodológicos da coordenação pedagógica. A ideia é organizar um campo teórico que possa ajudar na interpretação e compreensão dos dados coletados.

No capítulo 3, será apresentado de forma mais detalhada o material didático objeto desta pesquisa: *Caderno de apoio e aprendizagem*.

No capítulo 4, é feita a análise dos dados levantados e organizadas de acordo com as categorias definidas a partir da base teórica e de informações recolhidas nas entrevistas.

No capítulo 5, apresento as considerações finais, procurando expor as implicações e problematizações deste estudo e alguns encaminhamentos possíveis dele decorrentes.

1 A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E O CARGO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

La formación inicial de los profesores a lo largo de la historia, se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La formación inicial del profesorado como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de formación y entrenamiento de los futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar. En segundo lugar, La institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del profesorado ejerce una doble función: es agente de cambio del sistema educativo, pero, simultáneamente, contribuye a La socialización y reproducción de la cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, Carlos, 2001, p. 36).

Este capítulo tem por objetivo trazer alguns elementos para se pensar a formação do coordenador pedagógico, desde sua saída do curso universitário inicial até a sua entrada na escola pública e privada para o exercício profissional. Começaremos pela busca da identidade do pedagogo como uma das formas de compreender o perfil profissional do coordenador pedagógico. Seguiremos para a formação contínua em serviço, apresentando as concepções vigentes de formação e indicando a concepção que sustenta as ideias dessa pesquisa. A partir dessa discussão, apresentaremos alguns elementos para se refletir sobre a possibilidade do coordenador pedagógico atuar como formador de professores. Finalizando o capítulo, apresentaremos a trajetória do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo e algumas referências de números para se compreender o cenário no qual esta pesquisa se coloca.

1.1 Formação superior inicial: breve histórico do curso de pedagogia na busca da construção de uma identidade do pedagogo

Muito se tem discutido e estudado sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores, mas são vários problemas que temos encontrado para a realização desta atuação. Considerando a importância deste papel dentro da escola, cabe fazer algumas perguntas que consigam ajudar a compreender o que pode contribuir para que este profissional atue, efetivamente, como coordenador pedagógico e, mais que isso, possa realizar a formação, sobretudo em serviço, dos professores. Como, em geral, a formação universitária inicial deste coordenador pedagógico é a realizada em cursos de pedagogia, podemos também questionar: qual a identidade do curso de pedagogia? Qual a identidade profissional do

pedagogo? O curso de pedagogia tem contribuído para a formação do coordenador pedagógico?

Embora não seja o objeto de estudo deste trabalho, algumas considerações a respeito da formação inicial do profissional pedagogo são necessárias para que possamos compreender como esta formação *stricto sensu* tem contribuído para a formação da coordenação pedagógica.

Um primeiro passo seria discutir qual a identidade do curso de pedagogia, quais os conhecimentos que precisam ser garantidos e se a formação para especialidades contribui ou não para uma melhor atuação na escola. Essas, dentre outras questões, nos levam a pensar não só na identidade deste curso, como também na consequente identidade deste profissional. Conforme podemos ver em Saviani, muitos foram os momentos que o curso de pedagogia passou:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo de escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971- 1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (FONTANELLA, 2008, p. 143-144).

Vamos aqui considerar, ainda que de modo breve, as mudanças ocorridas na lei, iniciando a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939, quando foi realizada a primeira regulamentação do curso de pedagogia. Neste decreto, o curso foi definido como o lugar de formar “técnicos em educação”. Certamente, uma definição equacionada com a visão vigente no momento histórico, quando ao professor cabia passar informações que deveriam ser treinadas pelos exercícios de fixação para assim serem memorizadas. Uma visão autoritária que deixava o aluno na condição de sujeito passivo.

Neste momento, o curso foi normatizado no modelo conhecido como 3 + 1, em que os três primeiros anos eram dedicados à formação de bacharéis, tendo como conteúdo os estudos

das diversas áreas das ciências que tratavam de fundamentos e das teorias educacionais. Além desses três anos, o aluno poderia optar por mais um ano para se dedicar aos estudos da didática e à prática de ensino (DCN, 2005, p. 2).

Analisando esta divisão entre pedagogia e licenciatura, pode-se compreender que prevalecia a função do pedagogo para trabalhar como técnico em educação e a do professor para ensinar matérias pedagógicas (DCN, 2005, p. 3). “O curso de pedagogia era visto como um campo da prática separado da elaboração teórica” (DE MARCO, 2003, p. 35).

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em pedagogia a oferta de habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (DCN, 2005, p. 3). Entretanto, somente em 1969 o parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 passaram a indicar que a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção fosse de responsabilidade do curso de graduação em pedagogia. Começava, então, um novo momento na história do curso: o das habilitações.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação (DCN, 2005, p. 3).

Nesta discussão da identidade do curso de pedagogia e das especialidades na formação, atuava com significativo peso a Associação Nacional Pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE), que muito fortemente se posicionava contrariamente ao parecer CFE nº 252 e à Resolução CFE nº 2, alegando que formar para as especialidades de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional causava uma fragmentação na formação do pedagogo.

Em 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) designou uma comissão com a finalidade de construir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de pedagogia. Apesar de toda consideração das discussões acumuladas, a comissão acolheu nas DNCs uma

posição muito próxima à defendida pela ANFOPE, definindo que a formação no curso de pedagogia deveria ter como centro a formação do docente: “o curso de pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência” (BRASIL, 2005, p. 10). Ao mesmo tempo em que a ANFOPE dizia desde 1998: “a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 1998). Embora as posições fossem muito semelhantes, existe uma diferença na forma como entendem a docência.

Aqui, justamente, reside uma diferença do entendimento da docência entre a Anfope e as DCNs: estas trazem que a docência é uma ação, um método, que o professor vai construindo com seus alunos, enfim, é a profissão; aquela, por sua vez, entende que a docência é algo que precisa ser construído no professor, é algo dele, particular, um eixo norteador de seu trabalho, enfim, é saber ser professor. Nada vai impedir as instituições, em nosso entendimento, de ensinar a docência, tanto na ação como na construção, para poder ter egressos preparados para o mundo do trabalho. É necessário que o professor saiba como agir, mas ele precisa ter a docência como centro do processo educativo (FONTANELLA, 2011, p. 74).

Desta diferença nasce a ideia presente nas DCNs de que a docência deveria ser entendida de forma mais ampla de modo a contemplar a gestão. Segundo este documento, o professor deveria ser preparado para atuar tanto no projeto pedagógico como nas questões administrativas. Tudo, segundo as DNCs, passando para a categoria da docência.

O processo histórico vem mostrando uma preocupação em dar conta do ensino, da aprendizagem, da gestão, na busca de uma formação que articule estes eixos e, assim, vá ampliando o campo de atuação do pedagogo para além das funções da docência, criando um vasto número de especialidades. Entretanto, a ANFOPE se manteve na argumentação contra esta ideia das especialidades, alegando, como dito anteriormente, que geravam uma fragmentação, que divide o sujeito que pensa do que produz. Raciocínio vindo de uma visão que equivale às relações de poder estabelecidas nas fábricas às produzidas na escola. Portanto, para eliminar esta divisão de tarefas, a proposta era colocar todos os pedagogos na categoria de professor. Libâneo explica:

Há uma série de decorrências desta tese, mas uma delas, e que explica muita coisa desse debate sobre formação do educador, é a afirmação de que a função da escola é a de produzir trabalhadores por meio de uma determinada forma de organização do processo de trabalho, inteiramente igual ao processo de trabalho capitalista. Ou seja, por ser um local de trabalho capitalista, a escola incorpora as características do processo de trabalho capitalista na fábrica. Da minha parte, nunca estive à vontade em relação a essa afirmação. É claro que há ligação entre o sistema de produção capitalista e as funções das escolas, e que nas escolas e outras instituições sociais há elementos do processo capitalista de organização do trabalho. Mas

não se pode deduzir disso que a escola seja, *ipso facto*, local de trabalho capitalista. Se isto fosse possível, a escola seria considerada como um lugar de produção de mercadorias, valendo aí o raciocínio segundo o qual a produção de trabalhadores (o que faz a escola) seria idêntica ao processo de produção de mercadorias (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

Para Libâneo, esta visão encoberta, inclusive, divisões mais importantes, que são geradas por esta visão equivocada, tal como a exclusão dos que não aprendem. E exemplifica com a seguinte questão:

Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (LIBÂNEO, 2005, p. 5).

Na contraposição do que defende Libâneo, a ANFOPE ganha espaço e, assim, o curso de pedagogia, organizado para formar também para as especialidades, perde lugar para um curso centrado na formação do professor para educação infantil e educação básica, ou seja, os professores polivalentes que hoje atuam nas escolas.

Pode-se constatar tal mudança na LDB – Lei Federal nº 9394/96, em que fica oficializada a ideia de que o curso de pedagogia com habilitações cede lugar a um novo formato, expresso nos artigos Lei 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A análise desse percurso nos leva a constatar que o curso de pedagogia foi reduzido a uma licenciatura para formar professores polivalentes.

Não podemos acreditar que esta discussão a respeito do foco e da concepção para se definir o curso de pedagogia esteja isenta de outros determinantes. Sobre isso, o professor José Carlos Libâneo nos ajuda com suas análises.

A ANFOPE não contribuiu para definir identidade ao curso de Pedagogia, ao contrário, contribuiu para que o curso de pedagogia perdesse sua identidade. Ao firmar-se na premissa da reprodução na escola da divisão social e técnica do trabalho, passou a combater as habilitações, supostamente por provocarem a fragmentação do trabalho pedagógico, e inventou a ideia da docência como base da formação de todos os educadores. Minha opinião sobre isso é conhecida. Sou contrário a essas duas ideias, porque elas não têm suporte nem empírico nem teórico. Fui diretor de escola, coordenador pedagógico, e minha experiência é muito positiva e por isso valorizo muito a coordenação pedagógica de escola, acho que a organização e a gestão de uma escola são muito importantes para o seu funcionamento (LIBÂNEO, 2005, p. 9).

Podemos observar que foram muitos os caminhos e a análise da atuação do pedagogo mostra que a formação inicial ainda não responde à demanda das escolas²⁴.

Voltando a uma das nossas questões iniciais, com relação à identidade do curso e do profissional da pedagogia, o percurso histórico parece não ter contribuído muito para esta definição, com muitas idas e vindas, disputas de ideias atreladas a questões políticas que não ajudaram. Afinal, quem é o pedagogo, qual a sua especialidade? Uma vez que tudo o que se relaciona à educação foi composto no campo da docência, como a formação inicial pode contribuir para preparar o pedagogo a assumir outras funções que efetivamente vem assumindo?

Focando nas questões presentes neste trabalho, em qual momento houve uma atenção à formação do coordenador pedagógico? Como o pedagogo pode assumir a coordenação pedagógica e realizar a formação dos professores sem ter tido a oportunidade de estudar, refletir sobre esta função? São questões que não se encerram neste trabalho, mas que precisam ganhar luz na medida em que, como dissemos no início deste capítulo, a atuação do coordenador pedagógico tem recebido tanto peso nos tempos atuais. Muito se pode discutir sobre a construção da identidade do pedagogo, mas, com certeza, seu papel como

²⁴ Nesta medida concordamos com o que diz o prof. José Cerchi Fusari: “esta divisão ambígua gerou duas fragilidades no Curso [de Pedagogia], a primeira por não ter um aprofundamento do conhecimento dos aspectos curriculares, desde os políticos até os detalhes do projeto pedagógico. E a segunda por não estudar pedagogia” (afirmação feita na qualificação desta dissertação, em 25 de abril de 2013).

coordenador pedagógico e de formador de professores, não tem sido foco de estudo ao longo da sua formação universitária inicial nos tempos atuais.

Sobre a construção da identidade do curso de pedagogia, De Marco sintetiza com clareza o que pensamos:

Em relação aos embates que nortearam o curso de pedagogia no Brasil, ainda se caminha em busca de uma compreensão para esclarecer o campo de conhecimento e de investigação da pedagogia. Do ponto de vista crítico, os documentos legais e as reformulações do curso revelam algumas tensões, predominantes entre teoria e prática e também entre as concepções tradicional e tecnicista da educação. A falta de clareza epistemológica, metodológica e histórica na formação do pedagogo no Brasil deveu-se a essas concepções, manifestando a complexidade do trato da área pedagógica e a necessidade de se reconstruir esse saber (2003, p. 43).

Os dados aqui apresentados, sobre o curso de pedagogia, contribuem com este trabalho porque é este pedagogo formado nestes cursos o sujeito dessa pesquisa. A análise da construção deste curso revela que não há nada dirigido para a formação do coordenador pedagógico, portanto, ao assumir este cargo, sua experiência, do ponto de vista da formação *stricto sensu*, é inaugural. Sendo assim, é papel deste trabalho contribuir com a investigação sobre os espaços de formação deste coordenador pedagógico, em especial se considerarmos que sua formação é condição para que atue como formador de professores na escola.

1.2 Formação contínua em serviço

Neste item, vamos tratar, mais especificamente, de um tema que merece ser detalhado e contextualizado, em especial numa pesquisa que tem por objetivo investigar a formação contínua em serviço. Entretanto, além de conceituá-la, entendemos ser necessário explicitar os diferentes marcos teóricos que esta modalidade formativa se apresenta. Sobre isto, nos debruçaremos agora.

1.2.1 Concepção de formação

Podemos dizer que a formação do professor se divide em duas etapas: universitária inicial, realizada no espaço acadêmico que tem como meta a formação básica, em nível superior, tratada brevemente no subcapítulo anterior, e a formação contínua em serviço,

também chamada de permanente²⁵ por alguns autores, cujo objetivo, de modo mais genérico, é promover o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho. Dedicaremos-nos a discutir a formação contínua em serviço, entretanto, como são várias as formas de se nomear, de se compreender e de se realizar essa formação, vamos nos deter, inicialmente, em diferenciá-las.

Marin (1995, p.13-19) discute as terminologias usadas para designar as modalidades de formação e destaca a importância de uma análise de cada uma delas por não julgar inocente o uso dos termos. Cada terminologia carrega um conceito subjacente. Compartilhamos desta ideia porque entendemos que estas diferenças marcam pontos de partida e de chegada diversos e se sustentam em diferentes marcos teóricos. A autora seleciona quatro termos que, segundo sua análise, são os mais usados nas esferas escolares: reciclagem, treinamento, formação continuada e educação continuada. Aqui iremos discutir apenas os termos que julgarmos merecer uma diferenciação para melhor esclarecer de qual modalidade de formação estaremos nos referindo.

Há quem defenda o caminho do treinamento. Embora muitas vezes essa defesa seja sem a clareza devida, segundo Marin (1995) a terminologia “treinamento” está ligada à ideia de modelagem do comportamento, treinar para tornar capaz, o que em algumas situações na educação pode ser bem utilizado (por exemplo, quando se fala em educação física). Neste trabalho, não nos parece o melhor termo, uma vez que não nos apoiamos na ideia de transmissão de conhecimento, nem acreditamos num sujeito passivo que demande treino para desenvolver capacidade, mas sim numa concepção que contemple os processos de inteligência e que entenda o sujeito como ativo no seu processo de desenvolvimento, expresso nas suas decisões e ações.

Sendo assim, neste trabalho, utilizaremos “formação contínua”, terminologia também discutida por Marin (1995), que mais à frente discutiremos, pois entendemos que seja a forma de podermos nos referir a uma concepção que contemple um sujeito ativo com plenas condições de ter a reflexão da prática como a alternativa mais efetiva nos processos de formação.

Entendemos ser relevante e necessária esta discussão, na medida em que ela esclarece que não há uso de terminologia inocente e que estes trazem uma concepção de formação que deve ser considerada nos processos de decisões dos formadores. Entretanto, o que mais se

²⁵ O nome dado à formação contínua em serviço varia entre os autores. Há os que a nomeiam como formação permanente. Aqui usaremos a expressão formação contínua e, sempre que houver um autor que nomeie de modo diferente, será indicado a que modalidade de formação se refere.

observa são ações não fundamentadas que levam ao famoso “mescladinho”²⁶ num movimento de tentar igualar o que é eminentemente diferente. É por essa razão que estes diferentes modos de compreender a formação de professores serão discutidos neste trabalho.

1.2.2 Formação contínua em serviço

Trazer a ideia de formação contínua em serviço para este trabalho se justifica pelo reconhecimento de que a formação inicial e a continuada cumprem papéis diferentes e que a obtenção do título de licenciado não finaliza o processo de formação, entendendo que a formação de um educador deve ser contínua como forma de ter sua prática sempre refletida. Muito embora em várias situações esses dois termos, “continuada” e “permanente”, sejam usados como sinônimos, queremos aqui diferenciá-los, definindo que há uma quebra, saudável e necessária, na passagem da formação inicial para a formação permanente e não uma continuidade (GOUVEIA, 2012). Há, de nossa parte, uma oposição à ideia de formação contínua como compensatória, uma vez que essa formação ocorre sempre, ao longo da vida profissional, tendo ou não o professor uma boa formação inicial. A formação contínua em serviço tem como contexto o ambiente profissional e não o acadêmico. A relação ocorre entre profissionais e não entre professor e aluno. Tais características explicitam que as diferenças entre elas existem e nos ajudam a tornar observável que não são de natureza compensatória.

Devemos também considerar que, quando falamos em uma formação que tem por objetivo o desenvolvimento profissional, não podemos deixar de destacar que estamos nos referindo a uma formação que se estende ao longo da vida. Portanto, falamos de um processo mais amplo que inclui desde aspectos socioeconômicos, como a classe social do docente, seus valores, hábitos, ideais, a formação acadêmica, a educação básica que percorreu, a qualidade dessa escolarização, se fez ou não o curso Normal ou a Habilitação Específica para o Magistério; se cursou o ensino superior, incluindo se fez ou não uma pós-graduação; a formação contínua em serviço e até os cursos, oficinas, palestras. Todo este percurso de formação traz e deixa suas marcas, que constituem um sujeito que influencia na atuação do profissional como coordenador pedagógico. Nas palavras de Marin (1995):

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados em dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações

²⁶ Ação apoiada em diferentes concepções, na maioria das vezes sem consciência e sem diferenciá-las.

múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Outro aspecto que nos ajuda a referendar a importância da formação contínua em serviço é a relação da qualidade de educação que ela pode trazer.

Se defendermos que uma escola democrática não se caracteriza apenas pelo atendimento a toda da demanda, mas também pela qualidade da educação oferecida a todos os alunos atendidos, não podemos deixar de defender que essa escola pública, que requer qualidade, precisa, dentre outras coisas, de:

- a) um espaço de formação contínuo em serviço que garanta a possibilidade dos professores e coordenadores pedagógicos refletirem sobre suas práticas;
- b) um coletivo para discutir as questões que afetam essa escola, incluindo, com especial atenção, as relações que envolvem o ensino e a aprendizagem que acontecem no contexto escolar.

Portanto, nessa ótica, a formação contínua em serviço, por guardar características específicas e estar voltada para qualificação profissional, também é política pública e deve ser foco de atenção do Estado, como principal responsável por planejar, organizar, gerir uma escola pública de qualidade social.

Apresentamos, a seguir, um quadro da política pública, a partir de 1970, para se ter uma breve ideia da visão da formação contínua em serviço presente na legislação.

Quadro 2 – Legislação geral sobre formação contínua

(Continua)

Legislação	O que diz
Lei 5692/71	Aperfeiçoamento e atualização do professor e especialista em educação pelo sistema de ensino. Época marcada pela reciclagem e multiplicadores.
Constituição 1988 Artigo 206 Inciso V	Fica garantida a valorização dos profissionais do ensino como direito social e assegurado nas políticas públicas e educacionais.

Quadro 2 – Legislação geral sobre formação contínua

(Conclusão)	
LDB 9394/96	Incorpora a formação e a carreira do magistério no título “Dos profissionais da educação”. Três artigos (61, 63 e 67) são usados para fundamentar a formação contínua.
PNE 10172/2001	Define política global de formação e valorização do magistério, implicando: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.
2003	Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
Lei 9424/96	Regulamenta o FUNDEF, apresenta a necessidade de criação de planos de carreira e remuneração ao magistério e prevê recursos para a formação inicial e continuada.
11494/07	Regulamenta o FUNDEB e ratifica que os planos de carreira e remuneração deverão contemplar a capacitação profissional voltada para formação continuada.
Portaria Nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para apoiar as ações de formação continuada.

Fontes: Escola de Gestores da Educação Básica, Santos, 2010, Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Podemos observar que há uma preocupação em assegurar e valorizar a formação dos professores, entretanto constata-se que não há menção à figura do coordenador pedagógico como formador. Todas as leis se referem exclusivamente à formação do professor, inclusive na LDB. Uma compreensão possível é que a prática gera conhecimento, que deve ser objeto de reflexão do grupo de professores, mas sem mencionar a presença de um formador em serviço que pense e planeje essa formação, de modo compartilhado com a equipe de professores. Nessa medida, segundo Imbernóm²⁷ (2010, p. 44), a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática, considerando não só a

²⁷ Este autor usa a expressão formação permanente para se referir ao que aqui chamamos de formação contínua em serviço.

dimensão técnica, mas a política inclusive. A ideia da formação no próprio contexto de trabalho, colocando em foco o professor como autor da sua formação, também ganha força nas palavras de Nóvoa:

[...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve ser centrada numa organização dos próprios professores (1997, p. 2).

Atualmente, autores como Imbernón (2010) e Tardif (2011) alertam que não podemos separar a formação do contexto político e social, porque estão intimamente ligados e por essa razão temos de pensar em *formação docente* (grifo meu) para colocá-la dentro do campo profissional e, portanto, ligada ao contexto de trabalho. Imbernón (2009) tem trazido a ideia de desenvolvimento profissional. Para o autor, embora a formação permanente seja um fator decisivo para a melhoria e manutenção da qualidade do ensino, esta não é suficiente. O professor é um sujeito histórico, também vive as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais e só conseguirá conquistar sua autonomia na medida em que puder tratar dessas contradições no contexto profissional. Ele afirma:

Em definitivo, o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes. Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Afinal, ter as contradições discutidas também é um caminho para qualificar as práticas e, assim, ampliar as possibilidades de agregar maior qualidade às redes com as quais trabalham os professores. Embora não seja objeto dessa dissertação aprofundar as diferentes formações feitas pelos sindicatos, bem como de outras instituições (como ONGs, por exemplo), na forma de congressos, encontros, jornadas, oficinas etc., lembramos que estas cumprem um papel importante na discussão dessas contradições.

A consciência da importância das políticas de formação contínua em serviço e de sua estreita relação com o ganho de qualidade para a educação é urgente, uma vez que são as políticas de Estado que sustentam os bons planos de formação. Sem tal sustentação, os planos são modificados a cada gestão, não ganham apoio, não ganham “história de vida” e assim vivem um eterno processo de reconstrução-desconstrução, que em nada contribuem para uma formação que efetivamente tenha bons reflexos na prática docente.

Conforme citado anteriormente, as modalidades de formação, universitária inicial e, contínua em serviço, por si só não explicitam as concepções que carregam. Por essa razão, vamos, aqui, discutir duas concepções que nos parecem mais recorrentes.

1.2.3 Formação transmissiva

Ensinar, treinar, avaliar e reciclar são terminologias que discutimos acima, apoiados em Marin (1995) e que se adéquam muito bem à concepção transmissiva de formação, aliás, são termos que nos ajudam a compreender como funciona uma formação que acredita que a relação entre quem aprende e quem ensina acontece por meio da transmissão, ou seja, de “quem sabe para quem não sabe”.

Pode parecer simples e, para alguns, até um caminho lógico, afinal, quem sabe tem de “passar” o que sabe a quem não sabe. Parece justo e democrático, mas uma análise um pouco mais profunda nos ajuda a compreender que os pressupostos que sustentam tais ideias guardam princípios que não poderiam ser chamados nem de justos nem de democráticos.

Apoiados numa visão técnica racionalista, os que praticam a formação de professores com referência numa concepção transmissiva trabalham com o conhecimento de uma forma autoritária, dividindo os docentes entre os que sabem, têm o poder, ditam as regras; e os que não sabem, pois estes devem escutar e se submeter. Do ponto de vista técnico, tem como objetivo comunicar procedimentos para garantir que todos os passos sejam seguidos sem nenhum tipo de variação, portanto uma forma que se vale do controle para verificar resultados. É também importante observar o papel do modelo, pois, uma vez formado nessa perspectiva, a tendência do professor é a de realizar esse mesmo procedimento com os seus alunos. O modelo transmissivo ainda carrega a desvantagem de propiciar uma mudança maior no discurso, pois em geral se realiza pela repetição, ao invés de se orientar pela efetiva mudança na prática, a qual raríssimas vezes é considerada. Nessa concepção, a visão individualista é preponderante. Porém, isso não quer dizer que, diante da transmissão de uma informação, cada um entenda de uma forma, mas, conforme afirma Imbernón (2009, p. 33), há uma descontextualização, o que acaba fragilizando as construções coletivas. Bons exemplos deste tipo de formação são os cursos de curta duração, palestras, oficinas, enfim, intervenções formativas que acontecem sem considerar o ambiente de atuação do professor. É importante dizer que aqui não defendemos que os professores devam deixar de participar destas situações, pois, efetivamente, elas trazem contribuições na perspectiva da ampliação

cultural e até mesmo no repertório de situações didáticas. Nossa oposição está no fato de selecionar este formato como eixo predominante da intervenção formativa, o que, do nosso ponto de vista, seria um equívoco. A crítica aqui feita é a tendência de tal modelo *transmissivista* se transformar em políticas de formação. O que não tem sido raro.

Conforme já comentado, não são poucas iniciativas que visam fazer a formação dos professores, não só da rede particular, mas também da rede pública (que a cada dia amplia as suas ofertas), além de garantir um formador, na figura do coordenador pedagógico²⁸, em cada escola, como é o caso da PMSP. Entretanto, não podemos dizer que haja satisfação dos professores e coordenadores pedagógicos com relação à formação. Sobre isso, Imbernón nos ajuda a pensar:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseado num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (2009, p. 35).

As ideias de Paulo Freire também nos ajudam a finalizar, temporariamente, essa breve definição quando nos lembra de que é preciso uma perspectiva crítica em educação e formação. A formação técnica em si não forma para a liberdade porque não é política, não é dialógica e nem colaborativa, portanto, se grande parte das escolas e, porque não, das redes de ensino, se apoiam nesse modelo transmissivo de formação, é urgente que se coloque em discussão essa forma de pensar e conduzir a formação, pois, como dizia Paulo Freire (1970): não há escola neutra. Portanto, optar por uma concepção de formação não é uma atitude neutra, pois esta tem uma implicação direta na formação do aluno, e, mais do que isso, no cidadão que se forma. Se há em nossos sistemas ou redes de ensino uma maior presença da concepção *transmissiva* de formação, muito provável esta esteja à disposição da manutenção de algum interesse de organização de poder ou da aceitação irrefletida da ideologia vigente.

²⁸ Em algumas redes, o nome "coordenador pedagógico" recebe outra nomenclatura. Nossa referência é ao cargo ou função atribuída a quem tem o papel na escola de, dentre outras atividades, ajudar o professor na sua tarefa de ensinar, no contexto da formação contínua em serviço.

1.2.4 Formação reflexiva

[...] Não se pretende “ensinar” a fazer o plano de formação, mas sim ajudar a pensar a equacionar o problema, a partir de um conjunto informativo, teórico, e da referência à experiência concreta (CANÁRIO, 2002. p. 4).

Se a defesa da formação reflexiva como a melhor possibilidade de avanço da qualidade da ação profissional do professor já circula em tantas esferas da educação, o que será que a impede de se efetivar nos espaços de formação, especialmente, nas escolas? Que implicações e consequências essa concepção de formação carrega que sua implementação seja tão difícil?

Segundo Carlos Marcelo Garcia (1992), o conceito de reflexão, atualmente, é usado em diferentes contextos e com significados diferentes, convocando-nos a conceituar o que entendemos como “reflexão”.

O conceito de reflexão está a ser actualmente utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Temos procurado mostrar a sua complexidade, bem como o risco que existe em assumi-lo sem aprofundar os seus diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (GARCIA, 1992, p. 64).

Para começar essa necessária e complexa discussão, como nos alerta Garcia (1992), pensamos ser importante trazer alguns autores para ajudarem a compreender a natureza do que aqui estaremos chamando de reflexão. John Dewey (1859-1952) propunha uma educação por ação, pela experiência e acreditava que a aprendizagem se realizava na troca dessas experiências. Para ele, aprender implicava na possibilidade de pensar em grupo e na necessária aproximação da teoria com a prática. Neste sentido, defendia que a experiência educativa é reflexiva e que essa reflexão se dá a partir das possibilidades que os alunos têm de ter problemas para resolver e trocar essas vivências. Segundo o autor, poder discutir a experiência sem nenhum impedimento é um processo de democratização. Portanto, entendia a escola como um espaço permanente de reconstrução da experiência, caminho pelo qual acreditava se realizar a aprendizagem. Outro autor é Donald Schön, que, inspirado nas ideias de Dewey, por volta dos anos 70, começou a se debruçar nos estudos sobre a reflexão a partir da ação. Foi desses estudos que hoje recebemos a contribuição de dois conceitos que muito nos ajudam a compreender a formação reflexiva: reflexão na prática e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação diz respeito ao conhecimento já acumulado usado na prática profissional, relacionado ao saber-fazer, um conhecimento que se manifesta diante do imprevisto e que tem como base a concepção que sustenta o seu trabalho. A reflexão sobre a reflexão na ação se refere ao momento no qual o professor se distancia da própria prática e a toma como objeto de estudo. É nesse momento que o professor obtém elementos para rever se sua prática está articulada de modo coerente com a sua concepção, sua forma de pensá-la e planejá-la. É quando consegue a melhor condição para o replanejamento da sua ação. Com certeza, esta reflexão ganha maior potencial se puder ser feita em parceria com outros olhares. Sendo assim, trazer esta reflexão sobre a prática na formação contínua em serviço a torna uma situação privilegiada de avanço profissional.

Ao ter sua prática refletida, o professor pouco a pouco passa não só a saber fazer, mas a saber explicar o que fez e, por fim, a saber justificar o que fez. Esta última dimensão proporciona a ele o alcance de uma autonomia profissional, que o coloca num outro patamar de conhecimento, aquele que o torna capaz de responder de modo apropriado ao contexto e demanda que se apresenta diante de uma decisão.

Mas, se até aqui falamos da prática, onde ficaria a teoria? Trata-se de olhar para a teoria de outro lugar. Olhar para uma teoria atrelada à prática que a explica, a sustenta, e neste movimento ganha sentido. Não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. O que se busca nesta reflexão é uma teoria da prática. Não há modo melhor de se realizar esta reflexão senão na formação contínua em serviço, momento em que as práticas são trazidas e refletidas à luz das teorias, numa intensa troca entre os pares. Sobre o lugar da teoria, Henry A. Giroux, em entrevista concedida a Manuele Guilherme (s/d), afirma:

Se a aprendizagem é uma parte fundamental da transformação social, a teoria é um instrumento essencial para o estudo de toda a gama de práticas diárias que circulam através das diversas formações sociais e para a descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado²⁹.

Retomando, podemos observar que tanto Dewey como Schön relacionaram a ideia de reflexão à de experiência ou à de prática. Ideias que vão também estar presentes em todos os autores que pesquisaram a concepção de formação reflexiva.

²⁹ Esta entrevista foi publicada em inglês, na revista *Language and Intercultural Communication*, 6(2). Agradecemos aos responsáveis por esta revista a autorização concedida para a publicação da versão portuguesa. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

Nossas questões iniciais faziam referência à dificuldade de se realizar esse tipo de formação e, pela proposta de Donald Schön, podemos reparar que já há uma implicação no ato da reflexão, que poderia ser compreendida como um elemento impeditivo: que é o de olhar para a própria prática. Podemos observar esta manifestação com os erros e os acertos, afinal encontrar no próprio “erro” a sua superação exige um ato de coragem e despojamento. Vamos buscar mais elementos para a questão.

Isabel Alarcão (2011), ao discutir as ideias de Donald Schön, identificou-se com elas e passou a trabalhá-las, reiterando a formação como um ato de se repensar, repensar a própria prática rumo à autonomia profissional, recuperando a ideia, trazida também por Donald Schön, das ações colaborativas entre a comunidade. Ao pensar sobre as dificuldades dessa concepção, alerta Alarcão que a reflexão tem mais de um nível e para que ela se efetive é preciso avançar do seu primeiro nível, o descritivo, para um nível crítico. Segundo a autora, para essa passagem acontecer, é preciso de ajuda de um formador que coloque novos problemas que convoquem o profissional a olhar sua prática sob outros ângulos. Interessante aparecer a necessidade do bom formador!

Paulo Freire (1996) defende que, 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. Nenhum profissional está protegido da dúvida.

Numa perspectiva mais política, encontramos no material produzido pela Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo (2010) a referência sobre a prática reflexiva:

[...] a prática reflexiva tem um caráter emancipatório, quando é capaz de perceber e desmistificar as desigualdades e injustiças que se produzem na sala de aula, a partir da própria ação do professor e dos alunos (RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 42-43).

Nesta pesquisa, entendemos a formação dos professores na concepção reflexiva, na perspectiva teórica dos autores aqui referenciados, pois se trata de uma formação realizada no contexto profissional, que toma as práticas como objeto de estudo, reconhece-as como fonte de produção do conhecimento e busca nelas as teorias sobre as quais se sustentam. São realizadas por meio dos registros profissionais e têm como meta a construção de comunidade de práticas, redes de inovações e comunidades colaborativas, conforme sugere Imbernón (2009). Também não é possível perder de vista o caráter emancipatório da reflexão.

Precisamos evitar a tendência a dicotomizar o político do pedagógico, construindo, assim, uma fragilidade para todos que hoje compõem o grupo dos subordinados. Giroux é brilhante no esclarecimento dessa ideia: “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (1997, p. 163).

Para Giroux (1997, p. 163), é essencial o educador tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Essa nova competência pedagógica pode se originar na própria prática, no movimento dialético ação-reflexão-ação, no dia a dia da experiência vivida.

Pode-se observar que tomar parte de uma formação que tem como base a reflexão envolve um despojamento ao qual nem sempre e nem todos estão disponíveis. Portanto, o formador deve saber exatamente como intervir, antecipar suas ações no planejamento, levando em conta o sujeito da formação, sua história, onde acontece a história local da formação e, sobretudo, que saiba valorizar o conhecimento local produzido para, a partir dele, avançarem em novas direções, com o conjunto de professores que compõe a escola. Portanto, chegar com belos planos elaborados, mas que não façam sentido para aqueles que tomarão parte dele, pouco ajudará. O que importa, nesse momento, é que os envolvidos no projeto tenham consciência e reconheçam o problema que o plano de formação vai focar.

1.2.5 Ausência de formação

Embora não se configure como um conceito, não podemos deixar de comentar a ausência de formação contínua em serviço de professores, que existe no nosso país. Sabe-se que há avanços nos estudos e nas pesquisas a respeito dessa ausência. Ao que parece, é um desafio conseguir levar aos mais diversos cantos do território nacional a ideia da formação contínua em serviço de professores, compartilhar a sua importância e o seu propósito, explicitar a sua relação com a profissionalização do professorado e o quanto esta pode contribuir para a qualidade da educação. Há uma ideia de que a repetição ano a ano dos conteúdos, da forma como ensiná-los ou da permanência dos professores na mesma série poderia justificar a ausência de formação. No entanto, não há como pensar o ensino descolado de quem aprende. Por essa razão, não compartilhamos dessa ideia, uma vez que a mudança das turmas de alunos apresenta uma variação que por si só já justificaria a formação. Entendemos que essa variação, tal como apresentam as teorias de aprendizagem, demandam e justificam a existência da formação a qual deverá ter como um dos seus principais focos a

relação entre os conteúdos, a didática específica e os alunos reais que estão na sala de aula. Por essa razão, as experiências exitosas de formação contínua em serviço precisam ser amplamente divulgadas, por um lado porque passam a ser um modelo e por outro porque, como diz Alípio Casali (2011, p. 15- 40), quando uma experiência exitosa passa a ser reconhecida por muitos, ela passa também a ser reconhecida como direito, pois muitos passam a reivindicá-las.

1.2.6 A resistência dos professores tem diferentes origens

É necessário tomar cuidado ao trazer a pretensa “resistência” como defesa do professor para empenhar-se em sua formação. Em primeiro lugar, parece necessário destacar que, embora haja uma tendência a se considerar a resistência como algo negativo, nem sempre ela deve ser concebida desta forma. Quando tomada, por exemplo, dentro da perspectiva ética, ela pode assumir um caráter bastante valoroso, tal como resistir à corrupção, ao desrespeito e, da mesma forma, a resistência política que pode estar a serviço da garantia de um direito.

Finalmente, deve ser enfatizado, fortemente que o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social (GIROUX, 1986, p. 150).

Sendo assim, não se pode cair na fragilidade de se qualificar as diferentes manifestações da resistência dos professores como ruins. Como todas as manifestações, analisá-las isoladamente é partir para um caminho equivocado, em geral com conclusões comprometidas. Por essa razão, ao analisar as resistências, é fundamental estabelecer alguns elementos, entre eles o contexto em que estas se manifestam, as causas que as promovem, as formas como elas se realizam (considerando que nem sempre estão explicitadas), e as suas diferentes manifestações. Assim, analisadas, pode-se trilhar um caminho que não tenda a uma polarização entre o “bem e o mal”, fazendo uma análise *psicologizante* que pode encobrir uma luta provocada pelas contradição existentes na relações de poder que ali estão estabelecidas.

No processo de formação contínua em serviço, são bastante comuns as manifestações de resistência docente, se considerarmos, como até aqui defendemos, que a formação visa a transformação da prática.

Consideramos necessário discutir a resistência que se forma a partir dos planos de formação que se distanciam dos sujeitos envolvidos. Iniciar uma formação que visa a reflexão da prática sem que, por exemplo, os professores tenham um reconhecimento da necessidade desta formação, por si só, já é um modo de se afastar, pois não há um sentido que possa convocá-lo a este desafio.

Dessa forma, é fundamental que nos processos de formação seja considerado o contexto no qual vivem os professores, para compreender, por exemplo, a razão de não fazerem para si questões que os levem a ter necessidades de ações formativas. Se elas não existem, ou não se apresentam, este pode ser o passo inicial do plano de formação: compartilhar o problema que pode mover um grupo a estudar, rever suas práticas. Sem coautoria, a formação contínua em serviço. Mesmo sem a intenção, torna-se um processo transmissivo, que pré-determina olhares, impõe a participação e reduz o professor a um sujeito passivo.

Ora, se queremos na educação professores como intelectuais ativos, conforme diz Giroux, que efetivamente construam sua prática, sejam atores da própria cidadania, certamente teremos de olhar para estas resistências de modo mais cuidadoso, considerando as condições que as determinam, trazendo esses professores para a participação, como passo inicial dos planos de formação.

Não se pode garantir que esse caminho acabe com as resistências, e nem seria esta a intenção, mas, ao perceber a possibilidade do docente participar como sujeito do conhecimento, sentindo que suas contribuições têm valor real, evidencia-se a dimensão da importância que cada um tem nesse processo, podendo levar o professor como sujeito à reflexão sobre as causas de tais resistências e, na medida do possível, superá-las.

1.3 O papel do coordenador pedagógico

“O coordenador pedagógico não pode ser exitoso sozinho. Ele será se os professores também forem exitosos. Ele não pode ser feliz sozinho. Todos precisam ser felizes.” (José Cerchi Fusari, 2013)

Neste subitem, vamos nos deter na função do coordenador pedagógico, buscando compreender como alguns autores têm entendido seu papel na organização escolar para situar como, nesta pesquisa, ele será considerado. São vários os estudos que focam essa temática, alguns deles citados na introdução, tais como a coletânea de artigos sobre o coordenador

pedagógico³⁰, organizada por Almeida e Placco, as pesquisas organizadas pela Fundação Victor Civita, teses, dissertações, além de vasta publicação de artigos de circulação nos meios acadêmicos.

Pensar o papel do coordenador pedagógico na escola não é uma tarefa fácil, na medida em que é preciso considerar as suas várias atribuições dentro de um contexto específico de trabalho. Entretanto, também não é possível se aceitar, passivamente, a situação que hoje ele vive dentro da escola, pois cabe a ele realizar as mais diversas atividades, em sua maioria fora das suas funções, como revela a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011). Embora muitos coordenadores pedagógicos se reconheçam com a responsabilidade de formadores, a mesma pesquisa revela que na prática isso pouco acontece. Do nosso ponto de vista, reverter essa situação é um desafio de grande relevância, pois ter o coordenador pedagógico como formador da equipe de professores significa ampliar a possibilidade da realização da formação centrada na escola, abrindo aos professores a possibilidade de voltar aos seus trabalhos com os alunos, coletivamente, num movimento reflexivo, que articule as práticas com as teorias e, assim, se produzam avanços não só na aprendizagem dos alunos, como também na profissionalização do professorado.

É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham (CANÁRIO, 2002, p. 4).

Mas, afinal, qual seria o papel dos coordenadores pedagógicos na escola na opinião de alguns autores?

Bruno (2007) apresenta três visões que ajudam a pensar esse papel: a primeira é a de que ele é o representante dos sistemas de ensino, cuja responsabilidade está na implementação dos princípios e propostas pedagógicas das redes de ensino; a segunda é a de que ele deve realizar a formação dos professores na perspectiva de construir uma visão de escola; a terceira é a de que ele deve dar sustentação teórica a partir da qual será construído o projeto da escola (BAPTISTA, 2009). Ou as três conjuntamente e articuladamente.

Podemos observar que a autora inclui a perspectiva da implementação da política vigente na rede, da formação e da base teórica. O que de certa forma nos ajuda a dar fundamentação para esta pesquisa, uma vez que queremos focar a implementação de um

³⁰ Trata-se de uma coleção, publicada pela Editora Loyola, composta de vários livros com artigos escritos por diversos autores que se debruçam sobre temas que envolvem o Coordenador Pedagógico.

material de ensino na perspectiva da formação contínua em serviço. Considerando a visão da autora, ao coordenador pedagógico caberia a responsabilidade de levar aos professores o material indicado pela política vigente, no caso da pesquisa os *Cadernos e apoio e aprendizagem*, para ser discutido do ponto de vista teórico e didático nos espaços de formação. Mais à frente, discutiremos este aspecto.

A pesquisa de Franco (2008), publicada na *Revista Múltiplas Leituras*, que buscava identificar a especificidade do trabalho pedagógico, conclui:

O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Assim caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que considerem:

- Que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;
- Que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica (FRANCO, 2008, p. 121).

Para Franco, é tarefa do coordenador pedagógico fazer a interpretação das teorias implícitas na prática visando a transformação dessa prática. Em suas palavras:

Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 121).

Esta visão com relação à de Bruno (2007) apresenta uma postura mais focada no papel de sustentar e promover a reflexão da prática.

Imbernón (2009) traz as críticas feitas ao modelo de formação, que atribuía ao formador, ou coordenador pedagógico quando em cargo ou função na escola, um caráter de *experts*, que tinha como papel a atualização do professorado, trazendo a ele soluções para sua prática educativa. Nessa visão, há uma concepção de professor “passivo” e formador “sabido”. Para o autor, a mudança advinda da formação contínua em serviço só ocorre quando há o desejo do professor, portanto não basta só o formador querer. A consciência dessa situação levou à crise e à substituição desse modelo. Pouco a pouco, foi se percebendo que este tipo de ação formadora não colaborava na resolução dos problemas dos professores porque não contribuía com a mudança da prática. Sendo assim, o que propõe o autor é um formador que possa olhar para os problemas trazidos pelos professores, num movimento de

ajudá-los a encontrar outros caminhos que levem à superação de problemas e consequente mudança da prática.

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais o papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que o ajude a melhorar. O formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa (IMBERÓN, 2009).

No recente material produzido pelo MEC, **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática** (2012), as autoras Amado, Gouveia e Inoue atribuem ao coordenador duas funções: de formador de professores e articulador do projeto político-pedagógico. Outra referência importante se aproxima de uma das visões de Bruno (2007), da qual compartilhamos, quando afirmamos que a formação contínua em serviço “solta” não terá uma vida longa, e de Imbernón (2009), quando contesta a visão de formação no modelo de “fiscalizador”.

Ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. Terá de reconhecer que a sua função precípua é a de formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano (2009, p. 28).

As visões que aqui apresentamos compõem a forma como, nesta pesquisa, se entende o papel do coordenador pedagógico. Um papel que inclui a formação dos professores, inserida em uma concepção que reconhece a reflexão sobre a prática como um caminho privilegiado de transformação, num movimento em que os professores possam revezar com o coordenador o protagonismo dessa reflexão. Essa é uma ação do coordenador, necessária para a execução do projeto político pedagógico, e marca uma forma democrática de construção do conhecimento dentro da escola, tornando todos responsáveis pela qualidade da educação que praticam. Por essa razão, deveria se constituir numa política pública de formação.

1.3.1 A formação do coordenador pedagógico

Como consequência da exigência de uma atuação mais qualificada, abre-se a questão da formação do próprio coordenador pedagógico:

- a) Quem participa da sua formação?
- b) Quem são os seus pares na discussão da sua formação?
- c) Quais são os seus contextos de formação?

Vale lembrar que as considerações realizadas no início deste capítulo mostram que não há na formação universitária inicial do pedagogo uma proposta que o prepare para atuar como coordenador pedagógico. Sendo assim, é no contexto de trabalho que devemos buscar a sua formação.

Essas e tantas outras questões são trazidas nas falas de coordenadoras pedagógicas quando se descrevem como muito atarefadas, sem espaço para planejar o seu trabalho, para estudar e com pouco apoio da equipe técnica. Ao que parece, é necessário pensar a formação contínua em serviço dos professores, não só como uma ação ou “problema” pessoal, individualizado, do coordenador pedagógico, mas como um desafio colocado numa proposta de construção de uma rede de formadores, em que cada uma das instâncias da Secretaria Municipal da Educação possa dar a sua contribuição. Em termos práticos e mais genéricos, uma vez que cada secretaria de educação tem o seu próprio modo de organização, a ideia seria que os quadros técnicos de órgãos centrais das secretarias fizessem a formação dos formadores, no caso dos coordenadores pedagógicos, e estes, dos professores. Todos alinhados na mesma concepção de formação, mas atrelados aos seus contextos de trabalho, como já discutido anteriormente. Essa pode ser mais uma das situações que aparenta ser bem organizada no discurso ou no papel, entretanto muitos são os entraves para a sua realização. Por exemplo, experiências de redes públicas em que gabinete, equipe técnica e equipe escolar (diretores, coordenadores e professores) estão articulados a uma rede de formação parecem ter melhores resultados que aquelas cujo processo de formação é feito de modo isolado, ou seja, redes que delegam ao coordenador pedagógico de cada unidade escolar a decisão sobre a realização de processos formativos que envolvem desde a concepção, o formato até a existência ou não dela. Ao contrário disso, é importante que haja uma linha de ação definida

pela política pública de formação que articule todas as instâncias envolvidas, de modo que cada uma ofereça sua contribuição com vistas à formação do coordenador pedagógico.

Voltando para o foco desta pesquisa, é fundamental que o coordenador tenha bons e experientes formadores que possam reconhecê-lo como uma autoridade técnica e política para realizar a formação contínua em serviço dos professores na escola. Temos de admitir que não se trata de uma tarefa fácil, porque implica na expectativa de que exista qualificação nessa equipe técnica. Vamos buscar no organograma da RME_SP onde estão as instâncias de formação e como elas se relacionam.

Organograma 1 – da Secretaria municipal de Educação



Fonte: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/quemsomos/quemsomos.aspx?MenuID=165>>.

São vários os aspectos envolvidos no organograma acima. A breve análise que aqui realizamos tem como foco os aspectos da política pedagógica.

O primeiro ponto de análise é como se estabelecem as relações entre as instâncias de definições e execução da política pedagógica. Conforme apresentamos, é nessa relação que poderia ser construída uma rede de formação em que todos os envolvidos tivessem o seu

espaço para refletir sobre o que fazem. Neste organograma, o que observamos é a existência de quatro instâncias que se aproximam de modo direto às políticas pedagógicas: gabinete, Diretoria de Orientação Técnica (DOT), Diretoria Regional de Ensino (DRE) e as escolas. Buscando no organograma compreender onde estão os pontos de ligação entre elas, podemos observar que há uma relação direta entre gabinete, DRE e escolas e outra relação entre o Gabinete (CONAE) e DOT. Portanto, há uma quebra observada na relação entre o DOT e a DRE. Se recuperarmos o que dissemos sobre a importância da rede de formação, esta quebra demonstra uma impossibilidade nesta construção. Trata-se de um aspecto que nos chama a atenção. Ao sair do gabinete, as políticas ganham corpo dentro do DOT e DRE. Então, como podem fazer caminhos diferentes? Do ponto de vista hierárquico, também observamos mais uma estranheza, dado que as DREs aparecem num patamar superior ao do DOT, que seria o órgão responsável por “disparar” as políticas pedagógicas.

Embora não apareça no organograma, devemos lembrar que dentro de cada DRE há um DOT chamado DOT-P, que funciona como um DOT local. Esta estrutura poderia resolver a questão das conexões, mas, segundo organograma nos sugere, não o faz em função da ausência de um elo que o ligue as DREs ao DOT central, vamos assim chamar. Retomando a ideia de que equipes técnicas deveriam ser responsáveis pela formação do coordenador pedagógico e este, dos professores, quem neste organograma faz a formação do coordenador?

Se entendermos que gabinete e DOT juntos pudessem definir as políticas, caberia às DREs levar essas políticas às escolas, por meio das formações tanto dos professores como dos coordenadores pedagógicos. No entanto, para que isso acontecesse, DOT e DRE precisariam estar diretamente ligados numa linha de decisão vinda do gabinete, o que não ocorre de acordo com este organograma. Sendo assim, podemos nos perguntar:

- a) Qual a política de formação nesta estrutura?
- b) De onde vem o encaminhamento político pedagógico para as escolas, da DRE ou do DOT?
- c) Será possível assegurar a política tal como pensada pelo Gabinete às escolas dentro dessa estrutura?

Do nosso ponto de vista, retomando a ideia de rede colaborativa de formação, há uma quebra que dificulta muito a construção de um caminho onde todos os passos da implantação e implementação das políticas possam ser realizados com sucesso. Ao que parece, no

organograma, o DOT caminha em paralelo às DREs por conta própria, sem articulação com outras instâncias.

Podemos tentar pensar numa alternativa que se aproxime mais de uma estrutura de rede. Neste caso, manteríamos a proximidade de DOT ao gabinete na elaboração e definição das políticas pedagógicas e criaríamos uma ligação direta entre DOT e DREs³¹. Nela, DOT daria a linha política e participaria dos planejamentos junto às DREs para a chegada dessas políticas às escolas. Seria outra estrutura dada proposta de mudança nas relações.

Nossa maior questão está na DRE, uma vez que pelo organograma esta tem um funcionamento de modo independente do DOT. Se assim for, é possível se compreender as dificuldades encontradas pelas equipes escolares quando se queixam de não se sentirem amparadas para realização das suas funções. Há um descolamento entre quem planeja (DOT e gabinete) e quem executa (DRE e escolas). Dessa forma, ao chegar na DRE, uma orientação corre o risco de seguir os mais diversos caminhos, alguns mais consistentes, outros mais deformados e alguns que não chegam com o peso real que deveriam ter. Com este funcionamento, não há como se construir uma rede de formadores.

O encaminhamento dado na gestão Paulo Freire/Mario Sérgio Cortella parece chegar mais perto do que aqui defendemos. Naquela época (1989-1992), dentro do CONAE também estava o DOT, mas a este cabia o trabalho com os Núcleos de Ação Educativa (NAEs), hoje chamado de DREs, na perspectiva de constituição de redes, por meio dos conselhos de representantes, grupos de formação, proposta de interdisciplinaridade via tema gerador, assessorias de projetos específicos etc. De forma semelhante, os NAEs se articulavam com as escolas por meio dos conselhos de escola, projetos, grupos de formação etc., ou seja, além de uma organização que colocava em relação direta DOT – NAE – Escola, criaram conselhos que funcionavam como um órgão regulador, não com caráter fiscalizador, mas para acompanhar as decisões democraticamente definidas por todas as instâncias. Dessa forma, as políticas estavam asseguradas e a rede de formação também, uma vez que as equipes dos NAEs formadas pela DOT realizavam a formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos (além dos diretores) que deveriam fazer o acompanhamento, num caráter formativo, dos professores dentro das escolas.

Portanto, temos aqui um modelo que, de certa forma, apresenta uma alternativa para se constituir um organograma que favoreça a construção de uma rede de formação.

³¹ Nesta análise, mantemos estas instâncias, discutindo apenas o seu realinhamento e relações, mas numa nova estrutura seria importante repensar o papel desempenhado pelas DREs.

Retomando o foco desta pesquisa, pensando na chegada do *Caderno de apoio e aprendizagem* (2010), que faz parte de uma política definida pelo gabinete e DOT, como ele poderia chegar aos professores sem que o DOT planejasse com as DREs a formação do coordenador pedagógico para o trabalho com os professores? Nesse caminho, ao que parece, o material não acabaria, equivocadamente, ganhando um *status* próprio, apresentando-se como se fosse a essência da formação? Isso não seria um grande erro?

Garantir uma estrutura de formação contínua em serviço também para os coordenadores pedagógicos é fundamental, mas não basta. Para sua atuação como formador de professores, é preciso pensar na gestão do seu tempo de trabalho como uma das condições necessárias para sua atuação. Embora não deixemos de reconhecer que, no desempenho dessas funções, a principal é a formação de professores, não podemos deixar de considerar que existem outras tarefas de cunho organizacionais ou administrativos que também cabem a ele, mas que devem estar a serviço da realização da responsabilidade maior, que é a formação da equipe de professores na articulação com a gestão pedagógica da escola.

O que pode colaborar para assegurar uma melhor ação dos coordenadores pedagógicos nos limites aqui propostos é o estabelecimento de uma rotina, na qual sejam analisadas as tarefas, de acordo com a pertinência ao cargo, ao volume de trabalho em relação ao tempo gasto para a realização e a hierarquização das tarefas. Essa análise e organização do tempo serão mais interessantes se forem feitas em parceria com a direção e compartilhada com toda a escola. É importante que os tempos e os espaços da formação dos professores e o acompanhamento dos alunos sejam garantidos pela gestão por toda a comunidade. Se a escola é um espaço social, em que toda a comunidade envolvida deve ter voz e, se a formação faz parte de um currículo, que é a confluência dos determinantes da escola e de seu entorno, então não há como o coordenador e o diretor estabelecerem, isoladamente, uma rotina de trabalho, divulgá-la para os professores, funcionários e pais, acreditando, assim, que todos passarão a respeitar esta rotina somente por uma questão hierárquica. Se assim for, são as práticas autoritárias que vão assegurar essa organização do tempo e não o respeito e a valorização da comunidade por ela.

Um pai só aceitará voltar mais tarde para falar, ou mesmo só aceitará agendar um horário com o coordenador pedagógico, se compreender o valor que uma reunião de formação desse coordenador com os professores tem na aprendizagem de seu filho. O mesmo acontece internamente, pois um coordenador só deixará de ser interrompido quando estiver estudando ou fazendo um planejamento no momento em que professores, funcionários e direção

compreenderem que esse momento faz parte das suas tarefas, pois é quando ele se prepara para realizar seu trabalho com mais qualidade.

Se não houver um trabalho de convencimento do que faz o coordenador, do que se trata o seu trabalho, em que se explicita a sua ação, nada poderá garantir a sua rotina. Queremos dizer que, por sua importância, também a rotina do coordenador é algo a ser compartilhado e, conseqüentemente, garantido, não só pela direção, mas por toda a comunidade.

Entretanto, enquanto o próprio coordenador não reconhecer seu papel de formador na escola; não compreender o que isso significa na formação dos alunos e no encaminhamento dos fatos envolvidos com o currículo escolar; ou não souber como desempenhar essa função, será difícil conseguir um avanço efetivo, que vá além dos discursos bem intencionados. Como poderemos ver, mais à frente, nesta pesquisa, muito é feito em prol da formação, mas pouco é reconhecido como avanço do trabalho por conta da formação.

Nossa intenção, portanto, é propor uma política de formação que assegure um coordenador pedagógico que exerça efetivamente o papel de formador de professores, que consiga agregar ao currículo a reflexão da prática como eixo da condução do trabalho, viabilizado num grupo colaborativo, mediado por uma gestão que valorize e integre os diferentes saberes aos fatos que envolvam a comunidade escolar em prol de uma melhor qualidade da educação. Para que isso se efetive, há que se viabilizar as condições necessárias, dando ao coordenador pedagógico tempo de dedicação ao seu estudo, planejamento, reconhecimento das necessidades formativas, assim como a realização dos encontros em que a reflexão possa ajudar na construção de um projeto político pedagógico atrelado a um currículo crítico e emancipatório, no qual possa se reconhecer como alguém também responsável pela maior relação da escola com a comunidade.

1.4 Trajetória do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo

Neste capítulo, vamos situar o coordenador pedagógico como servidor público da rede municipal de ensino de São Paulo. Nele, deve conter informações que irão compor os dados quantitativos desses profissionais, bem como a sua definição formal na legislação para analisar a sua atuação. Há, de nossa parte, a ideia de que, no percurso histórico, algumas características foram construídas, determinando, assim, o lugar deste profissional.

Os dados históricos sobre o surgimento do cargo de coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) aqui

apresentados foram, na sua maioria, encontrados no Departamento de Memória Técnica da Secretaria Municipal de Educação, na dissertação de mestrado de Isabel Aparecida Prandina Baptista (2009). Os dados mais recentes estão no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e na pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2010).

1.4.1 Breve descrição histórica do cargo de coordenador pedagógico da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo

A rede municipal de ensino de São Paulo foi criada pelo Decreto nº 3185, em 1956, que instituiu as “*escolas ou classes singulares ou agrupadas*”. Entretanto, a origem da atual Secretaria Municipal de Educação (SME) aparece três anos depois em decorrência da Lei 5.607/59, que criou o Departamento de Ensino Primário, o qual previa os serviços de orientação pedagógica, cuja responsabilidade técnica se definia pela implementação e desenvolvimento de projetos técnicos, formação contínua de professores e aprendizagem dos alunos. Outro dado significativo para este trabalho foi a criação em 1968 do Instituto Municipal de Educação (IMEP), cuja função, entre outras, era a de preparar os orientadores pedagógicos para acompanhar os professores e os supervisores pedagógicos para a inspeção das escolas (BAPTISTA, 2009, p. 107).

Em janeiro de 1972, a Lei 7.693 regularizou os cargos de assistente pedagógico e de orientador e educacional já existentes na rede municipal desde 1969. Essa mesma lei criou também a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que nascia com a tarefa de oferecer “*treinamentos*”³² aos assistentes pedagógicos e orientadores educacionais para implantação de novas diretrizes curriculares.

No ano de 1978, o Decreto Municipal 15.002 unificou os níveis de ensino e a Portaria nº 477/79 provocou uma reestruturação nos órgãos centrais da SME, criando:

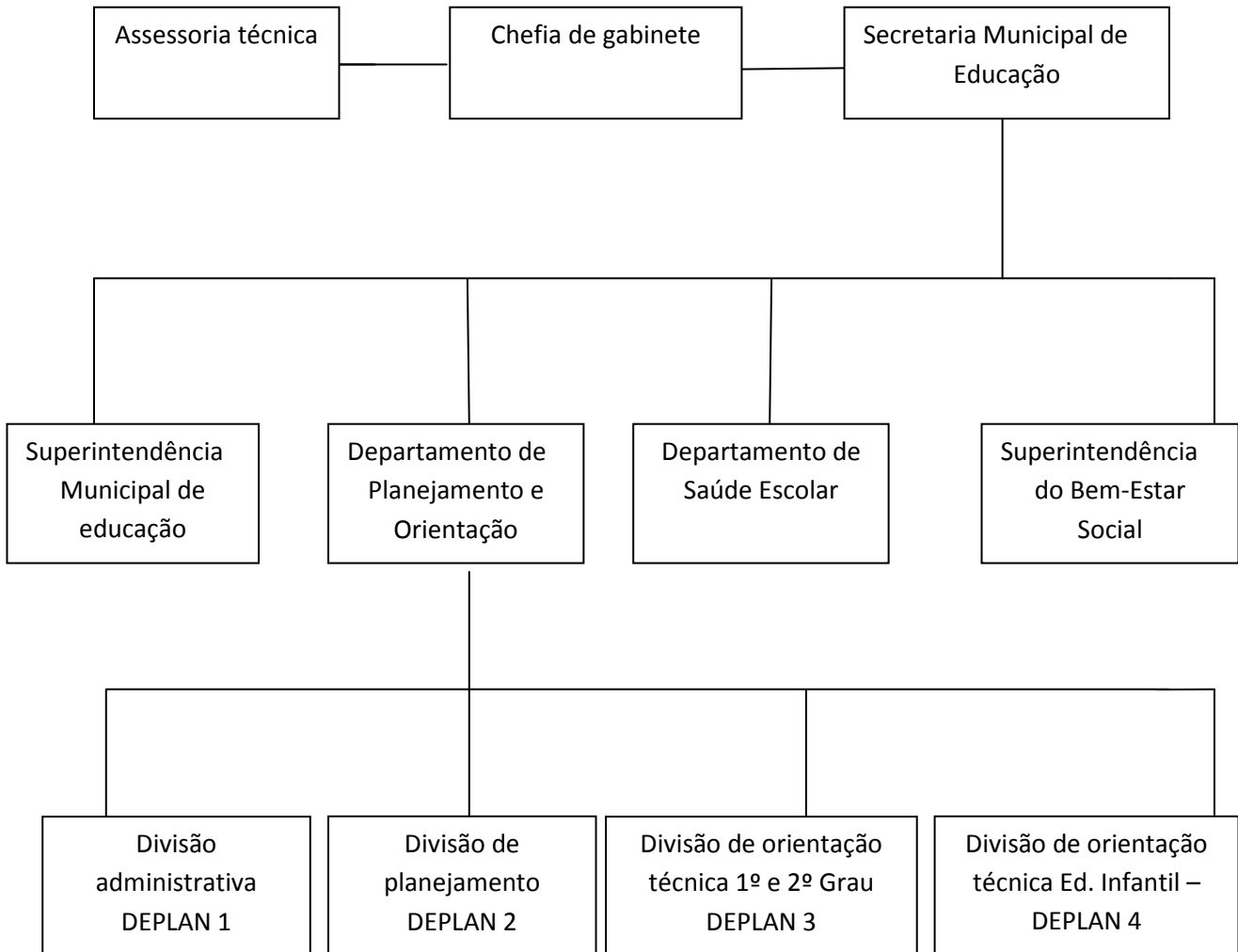
- a) a Superintendência Municipal de Educação – SUPEME;
- b) o Departamento de Planejamento, Orientação Técnica e Controle – DEPLAN;
- c) o Departamento de Assistência Escolar – DAE.

Em 1986, a estrutura da Secretaria Municipal da Educação estava organizada da seguinte maneira³³:

³² Grifo do autor para destacar a concepção associada à expressão já discutida no item 1 deste capítulo.

³³ Detalhamos só o DEPLAN, mas os outros departamentos também tinham suas divisões.

Organograma 2 – da Secretaria Municipal de Educação em 1986



Fonte: Departamento de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.³⁴

Em 1986, o DEPLAN³⁵ 4 solicitou ao DEPLAN 2 um estudo muito semelhante ao tema de nosso trabalho, motivo pelo qual o selecionamos para extrair algumas informações. O estudo foi denominado: “Caracterização da atuação dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de primeiro grau da rede municipal de ensino”. A pesquisa solicitada pelo DEPLAN 4 tinha como objetivo melhor definir a função de coordenação pedagógica que acabava de ser criada (1986) e, assim, transmitir dados para realização de recrutamento, seleção, nomeação e melhoria do trabalho, tendo em vista o aluno para obter uma boa qualidade de ensino.

³⁴ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

³⁵ DEPLAN – Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal da Educação, assim nomeado em 1986, hoje atual DOT – 2013 – Diretoria de Orientação Técnica.

A primeira parte do documento nos traz a origem do cargo do coordenador pedagógico nas escolas municipais, que, diferentemente de outros, não foi constituído por uma origem própria, mas pela fusão de dois outros cargos: o de assistente pedagógico e o de orientador educacional, regulamentados em 1972, pela Lei 7.693. Desta forma, em 1986 houve uma fusão de dois cargos existentes há 14 anos para se transformar em outro cargo, o de coordenador pedagógico. Como sempre ocorre em situações de mudanças, os ocupantes do novo cargo se inquietaram, vivendo uma fase de muitas dificuldades. Para agravar a situação, a legislação à qual caberia o papel de definir novas atribuições, do novo cargo, não foi feita de imediato. O quadro profissional começa, então, a ser composto por orientadores educacionais e assistentes pedagógicos antigos, portanto bastante experientes e, também, pelos novos designados para a ocupação dos cargos. Duas questões passaram a acompanhar tal mudança: a fusão havia provocado alguma melhora? A fusão deveria ou não permanecer?

Dos contatos de DEPLAN 4 com os Coordenadores Pedagógicos, cujas atribuições parecem não estar suficientemente definidas, devido à fase de transição pela qual estão passando, apreende-se que estão CARENTES DE MAIORES ORIENTAÇÕES ou DEFINIÇÕES, realidade que possivelmente facilita o desempenho de tarefas não pertinentes às suas funções. Outro fator que tem chamado a atenção dos interessados neste estudo refere-se à mobilidade do pessoal: sendo a maioria dos CPs designados, supõe-se que a mobilidade a que estão sujeitos possa prejudicar sua atuação.

Diante de tal situação, as questões que se colocaram no estudo, foram:

- a) saber como estavam atuando os CPs, que tarefas estavam realmente executando;
- b) de que maneira estavam realizando as tarefas;
- c) detectar as dificuldades maiores que existiam nas escolas.

Neste sentido, é interessante reparar as semelhanças com relação ao que se observa hoje sobre o papel do coordenador pedagógico, que frequentemente se apresenta sem uma clara definição. As questões, já presentes em 1986, assemelham-se muito com as que trazemos nesta pesquisa, ou seja, não parece atual a situação que aqui descreveremos sobre o papel do coordenador pedagógico.

Do ponto de vista legal, a resposta oferecida pelo DEPLAN 2 mostra que houve uma sequência de três instrumentos legais para instituir o cargo de coordenador pedagógico.

- a) Portaria nº 9.517 de 30 de dezembro de 1.982, em vigor a partir de 01/01/83, que definiu os cargos de assistente pedagógico e o orientador educacional como apoio técnico;
- b) Decreto nº 21.811 de 27 de dezembro de 1.985, com vigência iniciando a 01/01/86, que institui o Regimento Comum das Escolas Municipais e deu outras providências, pouco durou porque foi revogado e entrou em vigor o terceiro;
- c) Decreto nº 21.839, de 3 de janeiro de 1986, vigorando a partir da data de sua publicação a 04/01/86, que restabelecia a Portaria de 30 de dezembro 1982.

Portanto, há uma ambiguidade, como o trecho da própria pesquisa abaixo retrata:

As justificativas encontradas neste último documento, restabelecendo a Portaria nº 9.511 de 30 de dezembro de 1.982, consideram que: “o Regimento Comum das Escolas Municipais, instituído pelo Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1.985, não reflete as diretrizes a serem traçadas pela atual Administração na área do Ensino Municipal”; “o aludido Regimento não foi, na fase dos estudos que o antecede submetido a uma apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar”; “do seu exame pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação, questionou-se a legalidade de alguns de seus dispositivos”. Há “necessidade de uma melhor avaliação de seu conteúdo, visando à sua plena adequação às exigências e interesses do Ensino Municipal, em todos os seus níveis”. Do que acaba de ser exposto, conclui-se o que segue: – do ponto de vista legal, a fusão das funções de Assistência Pedagógica e Orientação Educacional na de Coordenação Pedagógica está anulada; do ponto de vista das considerações feitas no Decreto ora em vigor, ele apresenta “um caráter ‘provisório’, principalmente, quando aponta a “necessidade de uma melhor avaliação de seu conteúdo, visando a sua plena adequação às exigências e interesses de Ensino Municipal”, bem como a ausência de “uma apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar”. Estas afirmativas enfatizando necessidades de reestudo ou reexame nos levam a detectar seu significado provisório, isto é, a possibilidade de ainda vigorar, após satisfeitas as necessidades apontadas (“Caracterização da Atuação dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Primeiro Grau da Rede Municipal de Ensino”. D 0 . 2 1 / P J . 0 0 1 / 86 SÃO PAULO, 1986, p. 3-4).

Segundo o dicionário de profissões do CIEE, o coordenador pedagógico se consolida com o Estatuto do Magistério, lei 11.229/92.

De alguma forma, os dados históricos reafirmam o que hoje tomamos como luta política, a definição da identidade do coordenador pedagógico para que ele possa assumir o que desde o início da sua função lhe confere, ou seja, de modo mais geral, participar e desenvolver as políticas propostas pela SME, apoiar o professor para o desenvolvimento do ensino e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Sem uma política que defina e, mais

claramente, sustente esta função, dificilmente o coordenador será reconhecido pela sua competência técnica e política, como dito nos itens anteriores.

1.4.2 Dinâmica educacional e o número de coordenadores pedagógicos na rede e por escola

Embora não seja foco desta investigação, algumas informações numéricas podem nos ajudar a melhor contextualizá-la.

A rede municipal de ensino de São Paulo, em 2013, se caracteriza pelo atendimento a 936.432 alunos, o que equivale a 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade e, considerando a totalidade de alunos regulares no Estado de São Paulo (9.503.272 em 2012), equivaleria a 9,9%. Para atender a este número de alunos, conta com 486 escolas de educação infantil (EMEI's); 496 escolas de ensino fundamental (EMEF's); 25.005 professores de educação infantil; 11.591 professores do ensino fundamental I; 21.471 professores do ensino fundamental II; 1.954 coordenadores pedagógicos; e 1.461 diretores de escola.

Considerando o número total de alunos da rede, pode-se estimar que cada coordenador pedagógico atenda em média 479 alunos. Trata-se de um número bastante expressivo, o que justificaria uma equipe escolar que componha com o coordenador pedagógico para atender de modo qualificado este montante de alunos.

Com relação ao número de professores da educação infantil, fundamental I e fundamental II, que somam 58.067, um CP deve coordenar por volta de 30 professores. Número também considerável, se cruzarmos com todas as naturezas de trabalho que este profissional precisa atender, pois, como vimos, há outras demandas que não só a de formador de professores.

Se, por um lado, podemos constatar que o volume de atendimento que cabe a este profissional é bastante grande, por outro, podemos reparar que é fundamental que ele esteja bem preparado para esta função, pois, embora de maneira solitária, ele compõe uma equipe que está à frente tanto da preocupação com a formação dos professores como com a aprendizagem dos alunos. Portanto, ao que parece, também pela visão que os números evidenciam, há uma urgência em se olhar para o coordenador pedagógico e se pensar em formas de apoiá-lo para que possa atender da melhor forma possível todo este contingente dentro da escola municipal de São Paulo.

2 CONTEXTOS NO QUAL ATUA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

2.1 Educação e escola

Não é em qualquer lugar e pautado no “nada” que o coordenador pedagógico realiza o seu trabalho. Sua atuação acontece num espaço muito específico, que é o da escola, e se pauta numa determinada concepção de educação. Desencadear a reflexão sobre essas duas condições junto ao grupo de professores é uma tarefa imprescindível que o coordenador pedagógico não pode se furtar, pois elas estruturam e organizam o trabalho na escola.

Refletir sobre esses aspectos significa considerar o que é a escola; a que ela se destina; como se travam as relações nesse espaço; e como a atuação do CP inclui essas considerações na gestão cotidiana do seu trabalho.

Estabelecimento de ensino, entendido, durante muito tempo como uma unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados³⁶.

A escola, seja pública ou privada, é uma instituição social, que guarda em si algumas especificidades e que não podem ser deixadas de lado. A principal é a sua responsabilidade pela transmissão do conhecimento produzido historicamente, o que passa a exigir um critério de seleção do que é mais importante a ser tratado. Transportada essa responsabilidade para o cotidiano da escola, o que se observa é um desconhecimento da tradução dessa ideia em conteúdos de trabalho, pois, no caso dos coordenadores pedagógicos, é comum eles não saberem o que deve compor as pautas das suas reuniões de formação com os professores, como se não houvesse conteúdos a serem estudados, ou, pior que isso, como manifestação da sua falta do conhecimento específico para se tratar na escola.

O olhar para a educação brasileira é o olhar histórico, trilhado por uma obrigação ética de realizar direitos. Nesses termos, o que está em jogo é a dignidade humana. Se considerarmos que pensar a escola pública brasileira é pensar também em direito, para que os

³⁶ Disponível em: <<http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge03/intro.htm>>. Acesso em 28 mar. 2012.

alunos possam aprender, é preciso que esses direitos sejam cuidados pelas políticas públicas, de modo que estas criem as condições para que eles possam entrar plenamente no mundo dos direitos.

Na educação brasileira, o problema parece fundado na falta de realização do direito, que, em geral, se diferencia pela sua extensão e alcance, ou seja, se uma criança não aprende, há uma falta, mas a extensão é menor do que quando se tem uma rede de escolas na qual os alunos não aprendem. O que se observa pelos resultados dos exames nacionais, infelizmente, é que hoje muitos estão privados de um direito: o direito de aprender.

E, o pior, a falta de consciência de um direito também é um problema, talvez o mais grave de todos, pois quem não tem consciência dessa falta tem um duplo problema: além da não realização do direito, a não consciência dele. Esse talvez seja o caso de muitos coordenadores pedagógicos que hoje atuam nas escolas brasileiras na formação dos professores. Por essa razão, este é um debate que não pode ficar fora da escola; é preciso refletir a respeito do papel da escola na garantia do direito de aprender. O desejo é que o coordenador pedagógico avance de uma suposta condição de alienação dessa questão para transformá-la de modo que possa tomar essa perspectiva como um compromisso político no encaminhamento das suas ações formativas.

A outra questão importante a ser considerada está na natureza das relações que se travam na escola. O poder autoritário é sempre o que desumaniza as relações, invertendo os valores, fazendo com que os oprimidos cada vez mais se submetam aos opressores. Para que esse movimento não continue como se fosse uma espécie de “ordem natural”, é imprescindível que essas relações sejam tomadas como objetos de reflexão para que, dentro da escola, com a participação de toda a comunidade, possa ser evidenciada e tratada no bojo de todas as contradições que carrega consigo.

No pós-guerra, período de agitação e transformações, novos pensadores apareceram no cenário e trouxeram, dentre outras, a ideia da não neutralidade da educação. Paulo Freire (1987), um dos grandes representantes do pensamento crítico, a partir do conceito de cultura popular, explicita essa não neutralidade na relação da escola com o processo histórico, destacando que a escola sozinha não era responsável pela transformação, mas teria um papel de extrema importância na explicitação das contradições, o que é fundamental num processo de transformações. Dessa forma, a educação deixa de ocupar um lugar neutro no processo histórico.

Ainda ao se tratar de escola e da educação brasileira, não podemos deixar de lado a questão a democratização da educação escolar, que inclui que se representa pela garantia do acesso, permanência e qualidade para todos. Se hoje quase atingimos as metas de atendimento à demanda escolar, isso ainda não basta; precisamos pensar na permanência e, sobretudo, na qualidade do que é oferecido.

Do ponto de vista histórico, o conceito de qualidade passou e passa por variadas compreensões, desde as mais pautadas pelo modelo empresarial, tal como a de qualidade total ou a de excelência de qualidade, até outras mais críticas, que trago como mais representativas neste trabalho.

O tema qualidade da educação, hoje amplamente debatido, é apresentado das mais diferentes formas e dentro de variados contextos. No texto “O que é Educação de qualidade” (CASALI, 2010), o autor nos ajuda a compreender essa variação de conceituação, estabelecendo uma relação entre a vida e a educação, afirmando que “educação é vital” e que a vida atribui qualidade à educação. Nesse sentido, afirma que a qualidade de vida pode nos dar um rol de indicadores de qualidade da educação. Entretanto, lembra-nos também que nem tudo pode ser descrito. Parte dos indicadores de qualidade é intangível e, por isso, para ele, a tentativa de conceituação é indizível, interminável, um caminho sem fim. É partindo dessa premissa que se discute a qualidade da educação.

Pensar em qualidade da educação implica não dissociar quantidade de qualidade: o que se tem de bom se quer muito. Significa analisar a realidade educacional, levando em consideração os “valores sociais, culturais, políticos, o Estado de direito, a democracia, o direito a dignidade inerente a todo ser humano, a equidade, o valor inviolável da liberdade, entre outros”, conforme indica Alípio Casali (2010). Vale lembrar que uma escola pode funcionar bem se observada do ponto de vista da produtividade, mas não ter qualidade, pois não se pauta em valores éticos. Isso é bem diferente da ideia de “qualidade total” (ISO 9000), que traz da visão empresarial a competição como mote da produtividade, a qual passa ser a marca da qualidade.

É fundamental, nessa discussão, refletir sobre o que diz Paulo Freire sobre qualidade:

Qualidade da educação; educação de qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra (2003, p. 42).

Tais palavras precisam ser compreendidas e analisadas dentro de seus contextos para se ter claro de onde vem e a serviço do que e de quem estão se valendo. Neste trabalho, quando falamos de busca de qualidade na educação escolar, nos referimos à qualidade no sentido participativo e humano. Por qualidade, entendemos a qualidade humana de se comprometer com o ato de ensinar e de aprender não na perspectiva da produtividade, do mercado, mas dos valores éticos, que ressaltam o respeito, a participação, a consideração ao outro como forma essencial de aprendizagem.

No texto de Vitor Paro, “A Estrutura da Escola e Qualidade do Ensino: a organização didático-administrativa e a realização de fins ético-políticos pelo ensino público fundamental” (2011), o autor destaca que, apesar das múltiplas conceituações de qualidade da educação, há algo comum e que não se pode deixar de observar, em todos os âmbitos. Existe uma queixa com relação à qualidade do ensino oferecido pela escola pública, o que demonstra, segundo ele, uma falta de sintonia entre a teoria e a prática, ou entre o desejo e o que se realiza. Dada a importância da educação, tanto do ponto de vista da sua missão como da sua extensão, não ter um conceito que possa ser debatido passa a ser, no mínimo, preocupante.

Também para Paro, o conceito de qualidade se vincula à vida e, assim, ele entende que a escola fundamental deve pautar-se por objetivos em duas dimensões, as individuais e as sociais:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social (PARO, 2011, p. 2).

Portanto, qualidade, para ele, envolve tanto o educar para “viver bem” do ponto de vista de ter condições de se autodesenvolver e se autoconhecer para poder usufruir da produção cultural e social disponível, como também poder contribuir para que todos possam “viver bem”, segundo ele, viver bem na perspectiva da construção da liberdade como construção social.

O que pretendemos, nesta breve apresentação, é mostrar o quanto é complexa a discussão sobre a educação e a escola. Não falar nada sobre isso parece ter sido a grande saída, entretanto o silêncio não elimina as contradições. Ao contrário, pode fortalecê-las, e é nesse cenário nada neutro que o coordenador pedagógico atua. Na escola, suas manifestações

parecem mais vinculadas à leitura de um cotidiano, isolado do mundo, que se expressa por queixas, ora pela falta de tempo, ora pela falta de escuta, de formação, mas fazer uma análise do que possa estar contribuindo para que esteja nessa condição ainda não é algo que assumo o cenário dos debates realizados dentro de escola. É sobre essa reflexão que se refere o Prof. José Cerchi Fusari: ela não pode deixar de existir na escola. Caso contrário, não há como se falar de qualidade, não há como tornar equilibrado o desejo e a sua realização.

2.2 Currículo

[...] sabemos que o objetivo não é remover o poder uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma relação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 30).

O conceito de currículo se apresenta de modo bastante diverso e sofreu várias modificações ao longo da história da educação. Durante muito tempo, o significado de currículo tinha, e podemos dizer que em muitos casos esse entendimento ainda se mantém, uma definição limitada como rol, grade, elenco ou conjunto de disciplinas.

A preocupação com o que é o currículo, e como organizá-lo, também não é recente. Desde a publicação de Bobbit, em 1918, do primeiro livro com o título de currículo, até a década de 60, predominou a ideia de currículo voltada para a distribuição dos conteúdos no tempo e apoiada numa visão mais tecnicista.

Na década de 70, nasce a sociologia do currículo, e com isso ele ganha um caráter mais social, sem tanto foco nas disciplinas, mas com ênfase nas questões sociais, políticas e, assim, perde seu *status* de neutralidade, não sendo mais visto como um rol de disciplinas que deveriam ser desenvolvidas pura e simplesmente. Nessa década, as opções curriculares traduziam um posicionamento político. Moreira; Silva (1995) nos ajuda a compreender melhor uma nova visão de currículo quando afirma:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas [...] O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (1995, p. 8).

Portanto, o currículo ganha várias dimensões: cultural, construção social, histórica, epistemológica, prática e de construção de identidade para dar conta da amplitude da sua representação dentro da escola.

Na década de 80, nasce a tendência do currículo crítico com uma ampliação na visão de currículo marcada pelos conceitos de: hegemonia emancipação, resistência, opressão, entre outros. Freire e Giroux desenvolveram suas teorias educacionais apoiados na ideia de emancipação. Para ambos, os objetivos emancipatórios deveriam orientar o processo educacional, de modo a definir uma concepção de currículo. Para Paulo Freire, emancipação está ligada à possibilidade de o sujeito libertar-se do outro e de si para poder caminhar de modo autônomo. Em suas palavras:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. [...] A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborado pelos opressores é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (1978, p. 32).

Sendo assim, um currículo emancipatório é aquele que contempla uma metodologia dialógica, em que haja lugar para a problematização da realidade, de modo a possibilitar ao sujeito a construção de um conhecimento original e libertador. Trata-se de uma oportunidade singular para que o sujeito se liberte do opressor tanto pela pressão externa como pela interna, na qual está aprisionado, atingindo, assim, uma dimensão humanizadora.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciando, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1978, p. 78).

Para Giroux, a questão emancipatória vinculada à educação se expressa na seguinte questão: “como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória” (1986, p.16). Na sua análise, Giroux acrescenta a variável da subjetividade como uma força na mudança social e de emancipação. Por essa razão, entende que o currículo nunca alcança uma forma de dominação completa. É a convivência dos mecanismos de resistência com os de dominação que torna a escola um

espaço de contradição e por isso entende que a escola possa ser um espaço de transformação. Apesar de considerar a subjetividade como uma força na transformação, Giroux considera outras variáveis, construindo, assim, uma visão de emancipação mais global que contemple outros tipos de opressão.

É importante destacar esta concepção de currículo, por ser a visão que entendemos fazer parte também das condições para a realização do trabalho do coordenador pedagógico, não só na perspectiva da condição para poder vir a atuar, como também na perspectiva de participar como agente de transformação deste currículo que ainda guarda as características tecnicistas em muitas redes. Entendemos que poder tomar parte da construção de um currículo emancipatório é uma forma de poder participar da gestão de uma escola verdadeiramente democrática.

As pessoas envolvidas com as escolas democráticas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que devem considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças, ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de *status* que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem estas práticas são dirigidas com tanto rigor (APPLE, 1997, p. 22).

Na década de 90, inaugura a concepção multicultural de currículo e, a partir de então, passa a ter uma ampliação no conceito de currículo.

No início do século XXI, tem-se um currículo alinhado com todas as correntes que parecem vinculadas às novas mídias tecnológicas. É um tempo não acabado, e assim começa o nosso novo desafio como educadores contemporâneos.

Do ponto de vista da concepção, como dito inicialmente, muitas foram as mudanças, de uma visão tecnicista a uma visão multicultural, que agrega ao currículo diversas dimensões e o amplia para muito além dos muros da escola. Entretanto, essa ampliação não é impune, ao contrário: força a escola a se rever para dar conta de toda contradição que a ampliação traz.

Sacristán Gimeno nos ajuda a compreender a nova visão de currículo:

O Currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981, p. 2) chamou de *sistemas curriculares*. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é

necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (1998, p. 101).

Apoiar-se numa ideia de currículo que se constrói pressupõe “um tipo de intervenção ativa” (SACRISTÁN, 2000), que convoca para deliberação todos os envolvidos da comunidade. Portanto, dentro dessa visão, não há espaço para um currículo estático, fixo, único, homogêneo, que reproduza conhecimentos selecionados pela classe dominante e se preste à reprodução de uma relação desumanizante, conforme afirma Paulo Freire (1987). Trata-se de um currículo com lugar para expressão de múltiplas culturas, garantindo espaços de reflexão com qualidade sobre o conhecimento historicamente produzido, que colabore no fortalecimento de todos como produtores de cultura e conhecimento e atores na construção de uma sociedade democrática. Fala-se, aqui, de um currículo que vá muito além de uma lista de conteúdos sem sentido, cujo o papel seja apenas o de ocupar o tempo do aluno na escola, aqui nos referimos as a um currículo que parta de uma seleção de conhecimentos carregados de significados que se sustentem em princípios éticos e traduzam valores que possam orientar as ações dentro da escola,

Nessa concepção multifacetada o currículo hoje é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, mas onde ocorre um multiculturalismo (ABRAMOWICZ, 2006, p. 2).

Essa forma de pensar o currículo, certamente, é mais humanizadora, pois se pauta no direito à igualdade. Fazer a opção por esse modo de construir um currículo, numa sociedade como a nossa, em que os direitos e condições de vida são marcados pela desigualdade, é optar por viver num campo de luta e contradições hegemônicas. Por isso, não podemos, nas escolas em que atuamos, perder de vista as questões: a quem esse currículo beneficia; que currículo temos; que currículo queremos; será que é um currículo libertador? Como coloca Apple:

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico, e social que vemos e com o qual interagimos bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo (2006, p. 39).

É nessa medida que a discussão sobre o currículo se articula neste trabalho, pois, a partir dela, poderíamos nos perguntar: “Será que o coordenador pedagógico, na sua atuação como formador de professores, tem clareza das questões que envolvem o currículo”?

Nesse contexto, encontra-se um grande problema, na medida em que o que é agregado ao currículo tende a seguir um caminho que, na maioria das vezes, pode alienar o coordenador, tanto do ponto de vista de sua participação na sua construção como na sua compreensão para possível discussão com os pares e com os professores. Nessa medida, como se faz possível atuar num currículo emancipatório?

Sacristán Gimeno (2000) também destaca: “os currículos ampliados da escolaridade obrigatória supõem mudança no conceito e conteúdo da profissionalidade docente”. Por esse caminho, defende que o novo currículo traz ao professor novas demandas com relação ao que ensinar, como ensinar, trazendo “funções que vão além do saber e do conhecer”. Hoje, o professor trabalha um currículo que vive pressões políticas, econômicas e sociais. Sua atuação exige tratar das contradições. Sendo assim, pode-se dizer que é urgente que se considerem essas mudanças, pois uma nova visão de currículo no processo de formação dos professores se faz, prioritariamente, na escola, por meio da atuação do coordenador pedagógico. Por isso, também parece ser urgente o coordenador pedagógico ser potencializado na sua formação para ajudar o professor a reconceitualizar sua visão de currículo, e assim coordenador pedagógico e professores terem a possibilidade de se sentirem mais parte dessa escola que hoje parece estar distanciada deles.

2.3 Condições de atuação do coordenador pedagógico

Cada vez mais tem sido frequente a discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na escola. A Fundação Victor Civita recentemente realizou duas grandes pesquisas que se tornaram referência sobre o assunto. Outras pesquisas recentes apresentam e analisam experiências exitosas, como *Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupin/BA: Uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas* (GOUVEIA, 2012); *Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidade e desafios na perspectiva do formador* (GASTALDI, 2012); *A Atuação da Coordenação pedagógica como um dos Possibilitadores de Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Município de São Paulo* (BAPTISTA, 2009). Três pesquisas que, embora tenham olhado para o coordenador pedagógico em contextos bastante diferentes, não deixam de mostrar o traço comum que passa pela condição que o coordenador pedagógico precisa ter para se formar e exercer a essência do seu papel, que é o de ser formador de uma equipe de professores.

Quando olhamos para a rede municipal de educação de São Paulo, por exemplo, embora haja muita divulgação sobre a formação de professores e muito se invista na formação do coordenador pedagógico, o que se ouve informalmente nos relatos dos coordenadores e em algumas das várias pesquisas que investigam a atuação do coordenador pedagógico não são experiências tão exitosas como as apresentadas nas pesquisas citadas anteriormente. Esse é um dado que não pode ser deixado de lado e precisa ser analisado com rigor se entendermos que o coordenador pedagógico, dentro da escola, é alguém que inclui como tarefa principal, no seu rol de responsabilidades, a formação continuada da equipe de professores. O que acontece?

Nossa intenção, ao buscar informações nestas pesquisas, foi levantar alguns aspectos sobre as condições de atuação do coordenador pedagógico nos contextos reconhecidos como exitosos e assim contribuir com a maior compreensão dessa situação, que, de forma bastante direta, afeta a qualidade da educação que praticamos.

A boa formação universitária contínua, somada com a garantia de algumas condições de trabalho, faz muita diferença na atuação do coordenador pedagógico como formador dos professores, uma vez que a seleção do que será focado no trabalho e como este será encaminhado passa pela sua decisão e, embora não seja em todos os casos, na maioria das vezes, solitariamente. Escolhas não são neutras e por isso quem escolhe precisa ter, o mais claro possível, todos os aspectos envolvidos que as determinam. Só assim é possível minimizar o efeito de ser induzido pela cultura hegemônica pré-definida pela relação de poder. Sem essa clareza, suas escolhas correm o risco de serem mais aleatórias e as intervenções dirigidas mais para as necessidades emergenciais do que para as planejadas e organizadas, pois são estas que podem gerar uma real transformação na prática dos professores e a conseqüente reflexão sobre as relações de poder que se travam dentro da escola.

É nesse contexto em que nada parece muito definido que se perdem as prioridades, pois, diante de tantas demandas formativas, quais seriam as questões prioritárias a serem discutidas: as políticas, as didáticas? Existe mesmo essa dicotomia?

Dessa forma, dentre várias possibilidades, há concepções que valorizam mais os aspectos didáticos, em que o conhecimento didático ganha luz no processo de formação do coordenador pedagógico, uma vez que articula o conhecimento do objeto a ser ensinado, o modo de aprender do sujeito e a didática específica do objeto de ensino, uma formação que entende que só o conhecimento do objeto que se ensina não é suficiente para ensiná-lo, ou

seja, é preciso mais, é preciso que se conheça a didática do objeto que se propõe a ensinar. Segundo Brousseau, para cada ramo do saber há uma didática específica, ou seja, o que se sabe sobre a didática da matemática não ajuda para alfabetizar, pois a didática da alfabetização é outra. Na mesma linha, Délia Lerner afirma:

Desse modo, o saber didático, ainda que se apoie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles; o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico (2002, p. 105).

Há outra forma de ver a formação do coordenador, que, embora não descarte a diferença entre saber e saber ensinar, na formação, atribui maior importância à clareza conceitual e teórica do papel do coordenador pedagógico como fonte de qualidade da sua atuação. Esse modo de conceber pressupõe essa clareza como condição de qualidade, nas palavras do Prof. José Cerchi: “Sua atuação tenderá a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido”³⁷.

Entender a educação como um processo dialógico de contradição, a escola como uma instituição social e o currículo como algo dinâmico, vivo, deve ser partilhado e discutido com todos que dele fazem parte, para chegar cada vez mais a um modelo democrático e emancipatório. Estes são, para os defensores dessa concepção, os elementos estruturantes que possibilitam ao coordenador organizar um trabalho de formação de qualidade.

Entendo que, se o currículo formal é mais estático – por ser um conjunto de proposições educacionais legais a serem atingidas –, o PPP deve ser dinâmico, mutável, vivo e, portanto, contraditório. Para viabilizá-lo, cabe ao coordenador, com a participação da direção, discutir com os professores política e pedagogicamente as características sociais, culturais e pessoais do público que a escola atende. Trocando em miúdos: o projeto da escola precisa ter o real como ponto de partida e o ideal possível como ponto de chegada.

É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico (FUSARI, 2011)³⁸.

³⁷ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/papel-coordenador-pedagogico-concepcao-projeto-politico-pedagogico-629895.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

³⁸ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/papel-coordenador-pedagogico-concepcao-projeto-politico-pedagogico-629895.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

Um dos aspectos que parece não favorecer a chegada ao êxito pode ser a não convivência entre essas duas visões, que na prática se apresentam como opostas³⁹.

Alguns autores, como Sacristán Gimeno (1999) e Francisco Imbernón (2009), começam a trazer a necessidade de se repensar o papel profissional de coordenador pedagógico. Pensar um novo perfil profissional pode contribuir para a construção de uma nova forma de atuação do coordenador pedagógico como formador que integre o que denominamos de dois aspectos: os políticos e os pedagógicos.

As condições de trabalho nas quais os coordenadores pedagógicos atuam são diferentes, determinadas pela realidade da escola, do bairro, das pessoas e equipe escolar com a qual trabalha. Entretanto, há algumas dificuldades que parecem se repetir: o excesso de demandas apresentadas pela Divisão com a Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal da Educação (SME); o atendimento de demandas do cotidiano que não são da sua responsabilidade; as dificuldades voltadas para a organização da Jornada de Especial Integral de Formação (JEIF), uma vez que nunca tem o grupo completo, como explicaremos em seguida.

O cotidiano da escola em geral é imenso e bastante intenso. Saber como atuar nessa imensidão não é algo simples. Somado a isso, espera-se da atuação do coordenador uma parte operacional, que dá sustentação a todo funcionamento da formação. No entanto, o coordenador pedagógico também deve atender às solicitações da secretaria, as demandas do cotidiano dos pais, enfim, gerenciar o cotidiano da escola ou mesmo realizar tarefas que não lhe cabem. Na prática, isso é o que acaba prevalecendo, o que tira o coordenador do seu foco de atenção, que é a formação dos professores.

As intercorrências dessa situação, por exemplo, não são poucas. Um coordenador sem foco na formação é levado a não estudar, a não conversar com a sua equipe, a não planejar as suas reuniões, a não acompanhar o trabalho pedagógico e, assim, acaba tratando de outros assuntos que o levam a atender a outras demandas. Tal situação, ao que parece, acaba levando o professor a não referendar esse coordenador como formador, e as ações, ao contrário do que

³⁹ Um exemplo interessante é a experiência do Projeto Chapada – BA, apresentado na pesquisa de Gouveia (2012). Este projeto tem uma proposta de educação que interessa a gestores comprometidos com a qualidade da educação e que entendem que a estrutura sistêmica é uma via interessante para atingir melhores resultados, um projeto que transcende a questão partidária (o Projeto Chapada reúne 23 municípios, cada um com prefeitos vindos de partidos diferentes). Formadores e governo conseguiram uma gestão democrática para garantir um trabalho de qualidade a todos, isto é, atrelaram aquilo que parece antagônico numa única direção. Hoje, a comunidade sustenta, junto ao governo, a continuidade de uma política que trouxe às crianças a qualidade de ensino tão procurada. Essa conquista, do ponto de vista pedagógico, ocorreu por meio da efetiva atuação do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada da equipe de professores. É uma experiência, dentre outras, que nos leva a pensar que se debruçar sobre a superação dessa suposta dicotomia possa ser “uma luz no fundo do túnel”.

defendemos inicialmente, passam a ser isoladas, desarticuladas, como se o espaço escolar fosse um espaço de “passar o tempo”, e não de “aproveitar o tempo”. O papel da direção, embora não seja foco de estudo deste trabalho, merece consideração, na medida em que reúne na sua função a incumbência de estabelecer a organização e, sobretudo, buscar o reconhecimento da comunidade para com a escola, e também colaborar para a rotina do coordenador pedagógico, pois se pressupõe também um agente da ação pedagógica. Hoje, ao que parece, ao contrário disso, esta colaboração, além de não ser realizada, tem, em muitos casos, efeito contrário, quando o diretor convoca o coordenador a realizar atividades que não lhe cabem ou mesmo aquelas que são realizadas somente para ajudá-lo.

A ação da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal da Educação (SME), nesse contexto, também se contamina, pois, apesar de realizar boa parte da produção para apoiar o trabalho do professor e do coordenador, das mais diferentes formas, parece não alcançar os resultados esperados. Certamente, se não houver condições de desenvolvimento de um efetivo plano de formação dentro da escola, por mais apoio que possam receber do DOT, coordenadores e professores tomam para si apenas como um conhecimento individual, com raras possibilidades de compartilhamento e discussão.

O tempo disponível para a formação é uma questão à parte: ele está definido dentro da jornada de trabalho do professor na forma de hora atividade, porém há mais de uma possibilidade de opção para o professor decidir qual será a sua jornada de trabalho:

- a) Jornada Básica (JB) de 30 horas de trabalho semanais: 25 horas com os alunos e 5 horas de atividades semanais, sendo 3 cumpridas na escola e 2 em local de livre escolha.
- b) Jornada Básica do Docente (JBD): composta por 25 horas/aula na semana (de 45 minutos), 5 horas/ aulas de atividades, sendo 3 obrigatoriamente realizadas na escola e 2 em local de livre escolha.
- c) Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): a Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas/adicionais semanais; destas, 11 a serem cumpridas obrigatoriamente nos horários coletivos de formação e 4 em local de livre escolha.

A partir da escolha da jornada feita pelo professor, serão compostos os grupos de formação contínua em serviço, nos quais a participação do coordenador pedagógico é obrigatória.

Embora essa escolha de jornada feita pelo docente seja democrática, ela não leva em consideração o trabalho coletivo. Não considera a necessidade formativa dos professores nem as condições de trabalho do coordenador pedagógico. Essas opções acabam por inviabilizar o desenvolvimento de um plano de formação para a escola, que, na maioria dos casos, não consegue reunir todos os professores. Sendo assim, ou o coordenador passa o seu dia repetindo pautas de formação e tentando, na medida do possível, transmitir as reflexões de um grupo ao outro, ou escolhe um ou dois horários para formação, deixando de fora os que não se adaptam ao horário. Portanto, não há nenhuma alternativa que reúna o grupo para discussão e reflexão coletiva das questões relacionadas à escola.

Da mesma forma que o tempo para a formação contínua em serviço é uma condição importante, também é significativa a relação quantidade e qualidade que se expressa pelo número de coordenadores por escola; como estão distribuídos nos três períodos do dia; quantas classes atende; quantos alunos; qual a característica da faixa etária com que trabalha; quais as características dos professores que atende (por exemplo, no fundamental I, o professor é polivalente, e no fundamental II é professor específico, portanto requer uma ação bem diferente para cada um).

Esse conjunto de condições pode se converter numa bandeira política por condições justas de trabalho, pois dele depende também a qualidade daquilo que o coordenador pode realizar. Uma rede em que o coordenador tem um número exagerado de professores para acompanhar inviabiliza qualquer ação de formação. Tudo passa a funcionar baseado no critério de emergência.

É importante destacar que, embora todas estas questões somem um real problema para atuação do coordenador pedagógico como formador, reconhecemos que, na RMESP, ter um coordenador para cada escola, ter tempo destinado à formação, ter material de qualidade para apoiar o trabalho dos professores sejam grandes conquistas da qual não se pode abrir mão, entretanto não encerra a questão. É preciso buscar a melhor forma de se equacionar estas conquistas. É disso que trata este trabalho.

O recorte feito aqui é bastante restrito para generalizar o que vem a ser as condições de atuação do coordenador pedagógico, mas, ao mesmo tempo, procura focar aspectos que, caso não sejam tratados, por melhores que venham a ser os materiais de apoio ao trabalho

pedagógico e as formações realizadas, tornarão inviável a construção de uma comunidade que toma para si a responsabilidade de construir uma escola de qualidade, para todos, em que haja espaços de discussão que garanta uma constante reflexão sobre a prática, com vistas a garantir qualidade no trabalho realizado pelo professor e na aprendizagem dos alunos.

2.4 Instrumentos metodológicos do coordenador pedagógico

É o momento de chegarmos às intervenções. A decisão de tratar desse tema tem como justificativa a compreensão de que não é qualquer atuação do coordenador pedagógico como formador de professores que defendemos neste trabalho. Ter asseguradas as condições de atuação, certamente, é básico e imprescindível, mas, ao mesmo tempo, abre-se um leque para todas as formas de atuação. Por esta razão, selecionamos alguns itens que julgamos poder ajudar a qualificar o que aqui entendemos como uma boa atuação como formador.

Trazer a análise didática-pedagógica para a formação significa trazer a prática do professor para reflexão tanto do ensino como da aprendizagem e, a partir dessa articulação, pensar em intervenções qualificadas para ajudar o aluno a aprender mais e melhor. Vamos, então, apresentar alguns instrumentos, que podem aproximar o coordenador da prática dos professores para ajudá-los no encaminhamento das propostas com os alunos.

2.4.1 Diagnóstico

Embora o termo seja muito usado na área da saúde, a palavra “diagnóstico” vem do grego e seu sentido está ligado a conhecer por meio de, ou à capacidade de discernir. Desta forma, se nos apoiarmos nestes sentidos, podemos entender que seu uso é também adequado na educação, uma vez que é parte constitutiva do desafio dos educadores conhecer, saber mais, por exemplo sobre uma determinada escola, uma sala ou mesmo sobre um grupo de alunos.

Recuperando o início deste capítulo, em especial na primeira parte, destacamos o quanto o esclarecimento sobre a concepção de educação, a própria identidade de cada escola e as condições de trabalho são determinantes para que qualquer processo formativo se desenvolva, pois estas variáveis definem a singularidade de cada unidade de ensino.

Faz parte também desse diagnóstico o coordenador buscar informações sobre as características do grupo de professores com que irá trabalhar: sua forma de pensar, agir,

conhecer seus trabalhos, seus planejamentos, suas documentações etc. Enfim, tudo o que possa contribuir para a construção de um bom vínculo de trabalho.

Sendo assim, este reconhecimento das características das escolas e tudo o que a elas se relacionam é o que chamamos de diagnóstico. Se entendido numa perspectiva formativa, é o ponto inicial do trabalho de formação, pois os dados levantados irão compor o contexto para a atuação do coordenador pedagógico.

Ter esse cenário, aqui chamado de diagnóstico, é ter a referência para a construção do plano de formação, e por isso é uma etapa importante. Um coordenador que realiza um bom diagnóstico da escola, além de ampliar as chances de desenvolver um trabalho qualificado, se apresenta de forma bastante respeitosa, porque desde o início toma a produção de conhecimento da escola como algo de valor para o trabalho que pretende desenvolver. É o início da construção de fortes vínculos de trabalho.

O que não podemos deixar de dizer é que este diagnóstico aqui proposto não pode ser uma ação isolada; ele deve ser feito junto com os professores a partir dos focos de interesse do grupo. Deve se constituir numa intervenção formativa, sendo a primeira ação do projeto de formação do coordenador pedagógico.

É recomendável considerar o diagnóstico como propositor de uma visão de um determinado tempo, que oferece à comunidade um cenário daquele dado momento histórico. Por outro lado, também podemos compreendê-lo como um processo que convida toda comunidade a olhar para si e a compreender como as coisas se apresentam. Nessa perspectiva, podemos atribuir ao diagnóstico um caráter provisório, não no sentido de inacabado, mas como algo que tende a mudanças constantes.

2.4.2 Planejamento

Planejar é antecipar uma ação tendo em vista as informações previamente disponíveis.

O planejamento é um momento de reflexão e tomada de decisão educativa, de formação profissional [...] (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 149).

Na escola, existem vários planejamentos, mas o maior é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, planejado de tal forma que dá a todos, e no nosso caso, ao coordenador pedagógico, a oportunidade de compreender a função da escola na qual ele está inserido, o que é determinante para iniciar um trabalho qualificado. Sem este conhecimento, sua atuação

fica solta como se fosse algo genérico, sem as indispensáveis peculiaridades do local em que atua.

Compreender a função da escola dá a referência de cidadão que se quer formar, os valores e as grandes diretrizes relacionadas às secretarias. Tendo isso claro, o trabalho do coordenador pedagógico começa com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), que se reflete num documento em que as grandes linhas de ação da escola são traçadas, considerando os professores, alunos, familiares. Sua construção parte de uma visão crítica das propostas das secretarias, de modo a construir um projeto que atenda às demandas específicas da escola onde atua. Como todo bom projeto, ao mesmo tempo em que indica diretrizes, define caminhos, ele deve ser suficientemente flexível para ajustes ou mudanças de rota que surgirem no percurso. É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que se pode encontrar a missão da escola, o perfil da população atendida, os dados sobre a aprendizagem, as diretrizes pedagógicas, assim como os planos de ação.

A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), começa o planejamento do coordenador para a realização das suas tarefas, dentre elas a de formador dos professores. É neste planejamento que podemos identificar a concepção que sustenta as práticas de formação do coordenador pedagógico.

Logo no início do seu trabalho, o coordenador realiza um plano de ação, chamado em muitos lugares de projeto de formação. Nesse projeto, ele define e antecipa os objetivos e conteúdos que pretende trabalhar ao longo do ano e os distribui no tempo disponível. Portanto, trata-se uma antecipação de planejamento cuja realização depende diretamente da garantia dos horários de estudo com os professores. Sem essa garantia a formação fica fragilizada. Dialogar, refletir com a equipe de professores é o caminho de mudança da prática.

Além desse planejamento mais amplo que chamamos de projeto de formação, o coordenador precisa realizar um quarto planejamento: o planejamento que vai ajudá-lo a organizar os encontros de formação com os professores, antecipando as boas situações-problema e os materiais que serão utilizados (textos, vídeos etc.). O preparo para o desenvolvimento desse planejamento é condição para sua realização. Afirmamos isso porque estamos apoiados numa concepção de formação reflexiva. Sendo assim, não se pode trabalhar com improviso quando se fala em formação de professores. Infelizmente, a falta de planejamento que ainda persiste na maioria dos casos é uma lacuna a ser superada.

Nesta linha de pensamento, falta lembrar o planejamento que o coordenador pedagógico deve organizar para fazer o acompanhamento das práticas do professor.

Pode-se questionar a razão de tantos planejamentos e projetos, mas essa situação se justifica pela característica singular de antecipação que o planejamento propicia e, assim, cria melhores condições para que o coordenador possa tomar as suas decisões didáticas, relacionando todas as demandas que uma ação formativa apresenta. Entretanto, sem a garantia de tempo, esses planejamentos ficam impraticáveis ou passam a cumprir um papel meramente burocrático.

2.4.3 Análise de material de aluno e do professor

Falamos anteriormente sobre o conhecimento didático-pedagógico como eixo do trabalho da formação. Sendo assim, saber como o professor ou os alunos pensam, como se apropriam dos diferentes objetos de estudo, é essencial, portanto, não há outro modo senão tomar a aula como objeto de análise das formações. A análise dos materiais produzidos é uma forma privilegiada para se acompanhar e descobrir os modos e caminhos do pensar.

É fundamental que o coordenador tome estes materiais como objetos de reflexão dos encontros de formação (tematização da prática), apoie o planejamento do professor nesses materiais, pois são eles que melhor podem revelar o caminho das intervenções.

Centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula como processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar... Para cumprir esse requisito, um instrumento é essencial: o registro de classe (LERNER, 2002, p. 110).

O uso da tecnologia favorece muito a organização dos materiais, em especial as fotos e vídeos, e trazem um novo elemento formativo, na medida em que se faz necessária a seleção do material que se quer trabalhar, uma vez que, nesse caso, filmar e fotografar está a serviço da análise do que sabem os sujeitos e não para um deleite.

O desafio a enfrentar é que, embora sejam equipamentos de circulação, ainda não têm muita história de uso como recurso didático e, enquanto tal, carregam muitas dificuldades para a sua utilização, seja pelos atropelos de manutenção, seja pela resistência por parte dos coordenadores e professores. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado, porque é para nós um potente recurso na formação.

Há diferentes modalidades formativas que o coordenador pode lançar mão, no seu planejamento, para trabalhar com a análise das produções dos professores e dos alunos, entretanto devemos lembrar que não é qualquer intervenção que pode ser formativa. Aqui

consideramos as que são capazes de alterar a prática no sentido de avançar no trabalho com os alunos, com os seus pares, assim como com a comunidade de pais, num movimento de reconhecer nas “falhas” um motivo de buscar novas formas de tratar as situações.

Já colocamos anteriormente a questão da concepção de formação como um marco de diferenciação, mas não é só isso. O modo como o coordenador atua na formação dos professores, no dia a dia da escola, também marca diferenças significativas quando se pensa a formação como um caminho para se obter a mudança na prática.

Assim como quase tudo na ação do formador, as modalidades formativas também não são neutras. Suas escolhas explicitam intenções, concepções, visões políticas, dentre outras determinações. Por exemplo, há os que defendem que aulas expositivas por si só⁴⁰ possam ser consideradas uma estratégia formativa, e assim demonstram por essa defesa acreditarem numa formação transmissiva, num sujeito de aprendizagem passivo, numa divisão de quem sabe e quem não sabe, portanto numa possível visão de formação mais autoritária.

Outros formadores já não reconheceriam o uso da aula expositiva como uma modalidade de formação adequada se utilizada de forma isolada e, mais que isso, apontariam discordância, defendendo que os alunos são competentes para pensar sobre o que estão estudando, e que esta não é uma situação que implica reflexão, ou seja, não é colaborativa. Enfim, a condução do que chamaremos aqui de reuniões de formação explicitam concepções e por isso precisam de tempo para ser planejadas e documentadas.

Neste trabalho, apresentaremos duas modalidades formativas e ambas demandam estudo e planejamento para serem realizadas, dadas as complexidades incluídas no seu encaminhamento. São elas: a tematização da prática e a dupla conceitualização.

A tematização da prática hoje é uma modalidade formativa bastante conhecida, definida, nas palavras de Telma Weisz:

Para ser tematizada a prática do professor precisa estar documentada. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar (2000, p. 123).

⁴⁰ Julgamos necessário destacar a discordância com a tomada da aula expositiva por si só como formativa, pois entendemos que há aulas expositivas que agregam muitas aprendizagens, em especial as realizadas com o intuito de sistematizar uma discussão. Nossa oposição se relaciona exclusivamente às aulas expositivas, que carregam as características explicitadas no texto.

Olhar-se em ação é revelador; tomar essa prática apreciada como objeto de reflexão é transformador. Talvez por essa razão a tematização da prática seja uma modalidade tão poderosa quando realizada, guardados todos os passos para garantir o seu rigor.

Para que a tematização da prática chegue ao resultado que ela pode alcançar, é importante que cumpra algumas condições que a determina tal como ter a prática documentada por meio de um registro escrito, fotográfico, filmado; pode ser de um dos instrumentos do professor, ou mesmo uma produção dos alunos. O que se observa é que a filmagem é o que leva a um efeito mais revelador, pois se ver atuando, por si só, cria condições ao professor de usar o que sabe para enxergar se o que pretendia foi realizado.

A tematização ocorre a pedido do próprio professor, quando solicita uma ajuda ao coordenador pedagógico, ou pode vir da necessidade do coordenador pedagógico, em função das necessidades que observa dos professores. O que não pode ser deixado de lado é o fato de que a tematização demanda uma relação de confiança e de reconhecimento por parte do professor ao coordenador pedagógico, pois expor sua prática para discussão exige coragem, competência e profissionalismos, sendo preciso que quem vá trabalhar com a tematização, além de construir e reconstruir permanentemente uma relação de confiança com os professores, saiba tematizar as situações que lhe são apresentadas.

Ao formador, no caso, ao coordenador pedagógico, cabe se preparar para trabalhar com o material apresentado e realizar a tematização. De acordo com Telma Weisz, todo cuidado é necessário, pois a tematização é do material e não do professor, e situações de exposição prejudicam o avanço do grupo (WEISZ, 1999, p. 125).

O caminho da reflexão será, inicialmente, indicado pelo formador, que deverá organizar algumas questões que mobilizem o que previamente foi detectado como foco de conteúdo da atividade apresentada. Sendo assim, é importante que se saiba que a tematização tem como objetivo refletir sobre boas práticas, pois a partir delas poderá ajudar os professores a identificarem as teorias que as sustenta e ter bons modelos.

A finalização dessa discussão é sempre com uma sistematização, na qual se organizam as ideias que explicitam as discussões e relacionam as práticas analisadas com as teorias estudadas.

A outra modalidade a que nos referimos, chamada de dupla conceitualização, tem como grande contribuição a possibilidade de o formador viver um primeiro momento da conceitualização da qual ele pode se aproximar, conviver e compreendendo o objeto de estudo e, no segundo momento, refletir sobre o encaminhamento dado, pelo formador, a este estudo,

compreendendo as condições didáticas asseguradas para aprendizagens do conteúdo em pauta. Por essa razão, é uma modalidade que persegue duplo objetivo. Conforme Délia Lerner, é muito usada quando há fragilidade no conhecimento do conteúdo e, ao mesmo tempo, na forma de ensiná-lo:

As situações de dupla conceitualização perseguem duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino, e por outro, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto (2002, p. 107).

No primeiro momento, o professor ou o formador terá oportunidade de vivenciar, com o grupo, algumas situações-problema que o ajudarão na compreensão mais aprofundada do conteúdo que será trabalhado. O formador, por meio da socialização, discussão, promove um aprofundamento do conhecimento do objeto estudado.

No segundo momento, com o conteúdo já conceituado, o que se busca é discutir as “características da situação didática proposta” (LERNER, 2002, p. 107). É o momento em que se pode refletir e sistematizar um conhecimento sobre a questão didática. Essa é a estratégia de maior alcance quando se quer trazer para discussão o objeto que se quer ensinar, o sujeito que aprende e como se ensina aquele determinado objeto, como forma de se compreender um possível avanço na aprendizagem ou no ensino.

Imbernón acredita que, ao ver as mudanças da prática, os professores passarão a aceitar cada vez mais essa nova forma de trabalho. E nós acreditamos que se o professor e o coordenador acreditarem, apostarem nesse trabalho, as políticas de formação poderão passar a apoiá-los.

2.4.4 Acompanhamento da prática dos professores

A realização da formação dos professores acontece em tempos e agrupamentos diferentes. Ora o coordenador está em reunião pedagógica com o grupo de professores, discutindo temas relacionados à comunidade escolar ou aos conteúdos e processos didáticos, ora realizando o acompanhamento a subgrupos ou individualmente. As reuniões pedagógicas cumprem o papel de encaminhar os temas estruturantes do Projeto Político Pedagógico, enquanto o acompanhamento da prática tem um papel mais focado nas demandas específicas de cada professor e das crianças. É nesse momento que o coordenador pedagógico ajuda o

professor a olhar mais de perto a sua prática, fazendo um convite à reflexão, cuja essência dificilmente se alcança em outros momentos ou modalidades de formação.

Entretanto, o que se observa são duas grandes dificuldades para a realização destas ações, uma pela ausência de tempo destinado a elas e outra pela falta de formação do coordenador para encaminhá-las de modo qualificado, que permita uma real reflexão da prática e seja aceito pelos professores.

Caminhos para realizar o acompanhamento não faltam, mas um dos mais interessantes é a observação de sala de aula⁴¹, o que exige um prévio acordo com o professor sobre sua necessidade e foco a ser observado, para evitar que essa situação possa parecer um ato burocrático de natureza fiscalizadora. Para sair dessa situação, a observação precisa ser planejada antecipadamente, ter foco naquilo que professor faz bem, o seu melhor, para assim constituir um rol de bons modelos vindo do próprio grupo, ter tempo definido para devolutiva e para replanejamento. As filmagens das situações didáticas, assim como os registros de observação, planejamentos e produção dos alunos, também são valiosas para o acompanhamento do coordenador pedagógico. São esses instrumentos que lhe ajudarão a replanear seus encontros de formação com os professores.

Segundo Imbernón (2009, p. 27), poucos professores recebem devolutivas sobre sua atuação em sala de aula. Para que o coordenador possa organizar uma devolutiva para o professor, é preciso que ele acompanhe a prática desse professor. Essa devolutiva não se resume a dizer se o que ele viu foi ou não adequado, mas inclui uma análise que relacione o que foi planejado com o que foi realizado. Dessa análise, devem derivar as orientações sobre as intervenções, os agrupamento dos alunos, organização do espaço, até indicações de leitura, que possam ampliar o rol de conhecimento do professor. Entretanto, dadas as condições e trabalho acima colocados, a maioria dos coordenadores não encontra tempo para realizar esse acompanhamento e acaba sem condições de organizar uma devolutiva que de fato ajude o professor a refletir sobre os problemas que enfrenta. Vê-se aí uma quebra no processo de formação. Se não há acompanhamento, difícil planejar a formação.

2.4.5 Documentação pedagógica

A necessidade de qualificar o tipo de documentação a qual estamos nos referindo aqui neste trabalho se dá em função de especificar que não estamos falando em burocratização nem

⁴¹ Ver texto: MARTINS, I. G. A. “Observação como instrumento de trabalho”. São Paulo. In: *Revista Avisa Lá*, n. 37, p. 43-47, fev. 2009.

tampouco em acúmulo de papéis que não guardam nenhum tipo de sentido. O que defendemos é uma documentação que traduza uma história. Do ponto de vista do ensino, a história do trabalho, e, do ponto de vista da aprendizagem, o desenvolvimento pessoal. Esse material pode ser produzido de muitas maneiras. O que se observa, na maioria dos casos, é a ausência dessa cultura da documentação, muito provavelmente provocada pela falta de sentido que esta possa ter aos que dela poderiam se beneficiar. Por outro lado, já podemos encontrar em algumas escolas o registro de acompanhamento dos alunos, os portfólios, planejamentos, fotos, vídeos. Fica o desafio de saber usar essa documentação a serviço da formação, porque, se voltarmos ao que dissemos até o momento, é via documentação que poderemos fazer uma formação atrelada à prática, sendo um material permanente, possibilitando-nos voltar a ele quanto for necessário para aprofundar a reflexão, ou seja, é um registro, uma sistematização à qual podemos recorrer tanto quanto for necessário. É a história!

3 UM EXEMPLO DE POLÍTICA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E *CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM*

Para iniciar este capítulo, queremos discutir a inclusão do material didático como elemento do currículo. Não entendemos que um currículo se resume à utilização de determinado material didático, longe disso, mas também não excluimos a ideia de que a decisão pelo uso de um material também é uma decisão de caráter curricular. Sendo assim, deve-se levar em conta os diferentes aspectos e as várias dimensões que um currículo agrega. Decidir pela escolha de um material nas redes públicas de ensino não poderia ser uma decisão que não levasse em conta pelo menos duas considerações:

- a) ser uma política pedagógica;
- b) ter uma ação de impacto curricular.

É importante realizar uma análise crítica dos materiais que integram o currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, para aferir que destino cumprem, pois sabemos que sua entrada nunca é neutra. Seria indicado que todos envolvidos na produção e uso dos materiais partissem dessa análise antes de criticá-lo ou ingenuamente usá-lo.

Podemos observar que a produção de materiais para uso nas redes públicas já data de longo tempo. Vamos, aqui, fazer um breve recorte dos que de alguma forma se articulam com os *Cadernos de apoio e aprendizagem* da rede municipal de ensino de São Paulo.

A análise do material didático tem íntima relação com a própria função do coordenador pedagógico, assim como com as condições necessárias para que ele atue como formador de professores. Para compreender tais funções e suas implicações, entendemos ser interessante ter um contexto no qual entendíamos ser necessária a sua intervenção como formador. Os *Cadernos de apoio e aprendizagem* se apresentam como um bom contexto de análise, na medida em que, como vários outros materiais didáticos que chegam às redes

públicas, demandam do coordenador pedagógico uma ação que ajude os professores a refletirem sobre: os conteúdos que propõem, a didática específica desses conteúdos, a estrutura organizativa do próprio material, as discussões que podem ser feitas com os alunos, as dificuldades encontradas, as adaptações necessárias, outros materiais que complementem o CAA, entre outras coisas, enfim reflexões que tornem os materiais “vivo” dentro de cada sala de aula.

Sendo assim, entendemos que recuperar o processo de chegada desse material na RME e seu uso nas escolas poderia colocar em evidência as demandas de atuação do coordenador pedagógico como formador e, assim, nos oferecer outras informações sobre as questões que orientaram esta pesquisa.

3.1 A origem do *Caderno de apoio e aprendizagem*

A introdução de materiais didáticos nas redes públicas de ensino para além de suas especificidades traz como meta, de alguma forma, a melhoria da qualidade de ensino.

Antes de chegarmos aos *Cadernos de apoio e aprendizagem*, vamos fazer uma rápida recuperação de alguns materiais didáticos, mais recentes, que servem ainda hoje como referência para alguns professores, e que se olhados historicamente se articulam com os *Cadernos*, tanto pela justificativa de que bons materiais didáticos ajudam o professor a dar uma aula melhor como pela concepção pedagógica que sustenta a elaboração deles.

No âmbito do MEC, temos três exemplos de Programas que elaboraram materiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997; o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI), publicado em 1998; e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), publicado em 2001.

O propósito do MEC com os PCNs foi:

[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres⁴².

Sua publicação foi de grande impacto e provocou divisão na opinião dos especialistas a respeito da sua contribuição. Embora tenha ganhado cena na voz de muitos educadores e até hoje ofereça contribuições no dia a dia com os alunos, em algumas esferas foi compreendido como obrigatório e por isso avaliado, por alguns especialistas, como uma prática autoritária,

⁴² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2013.

uma vez que, entre outras críticas, não considerava as características locais das escolas onde seria utilizado. Por exemplo, em texto apresentado por Beatriz Basto Teixeira, na 23ª reunião da ANPED (2000), observa-se:

Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs. Principalmente se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração. Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas⁴³.

Apesar das críticas, segundo seus proponentes, os PCNs acabaram por trazer contribuições, em especial a lugares cuja carência impedia o trabalho de professores.

O mesmo se passou com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Também com o objetivo de melhoria de qualidade, assim se apresenta:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, MEC, 1998). p. 5

Em 2001, foi publicado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em função dos elevados índices de fracasso escolar, em especial no que se referia à leitura e escrita nas séries iniciais do país.

Entre as principais causas disso [fracasso escolar], destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, MEC, 2001). p. 1

É interessante observar que, para a implantação dos materiais dos três Programas, foi montada uma grande equipe de formadores externos que atuou em todas as regiões do país

⁴³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>>. Acesso em 01 jul. 2013.

para formarem os “formadores locais”. Para isso, foi desenvolvido um plano que, além da primeira apresentação do material à equipe do gabinete e equipe técnica das Secretarias de Educação, incluía um plano de formação inicial para todos os “formadores locais” e todo o processo de acompanhamento da rede de formadores. Essa rede era o caminho para apoiar a reflexão das práticas em todas as instâncias: equipe de formadores do MEC, equipe técnica das Secretarias de Educação, coordenadores pedagógicos e professores. Portanto, um processo que parecia poder contribuir (de modo singular) com a formação tanto dos coordenadores pedagógicos como dos professores.

Na cidade de São Paulo, o caminho não foi diferente. Além da parceria para uso dos materiais produzidos pelo MEC, algumas produções da própria secretaria foram realizadas.

Em 2006, foi implementado o Programa Ler e Escrever, atendendo uma demanda evidenciada nas pesquisas realizadas pela própria SME nas escolas. Essa pesquisa indicava que boa parte dos alunos do 1º ano do ciclo I, do ensino fundamental de 8 anos, terminava-o sem o domínio da leitura e da escrita. Embora o foco seja o 1º ano, a pesquisa mostrava que os alunos do ciclo II, séries finais do ensino fundamental, precisavam também avançar nas práticas de leitura e da escrita. Sendo assim, o programa passou a ser prioridade da Secretaria. Dado a sua importância, na Portaria 5403/07, a Secretaria define:

Art. 1º – Fica reorganizado o Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” para todos os anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs, nos termos desta Portaria⁴⁴(SME-SP, s/d).

E, no único anexo da mesma portaria, definiam-se a abrangência do Programa e as estratégias de implantação, das quais algumas destacamos abaixo:

Em 2006 e 2007 a DOT/SME em parceria com as DOTs-P/ Coordenadorias de Educação, implantou no Ensino Fundamental o Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”, compreendendo o Projeto “Toda Força ao 1º ano – TOF”, o “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC”, o Projeto “Ler e Escrever no 2º ano do Ciclo I” e o Projeto “Ler e Escrever em todas as Áreas do Ciclo II”, por meio de uma série de estratégias:

- Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos, para subsidiar a formação dos professores dos Ciclos I e II nos horários coletivos;
- Produção de guias de orientação didática para os professores do Ciclo I, em Língua Portuguesa e Matemática;
- Referenciais de área para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do Ciclo II;

⁴⁴ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

- Cadernos de orientações didáticas para os professores e alunos das Salas de Apoio Pedagógico – SAPs;
- Formação de professores envolvidos nos Projetos “Toda Força ao 1º ano – TOF”, “Ler e Escrever no 2º ano” e “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC”;
- Projeto de formação de professores de Língua Portuguesa e de Salas de Apoio Pedagógico – SAPs;
- Formação de quadros de formadores nas DOTs-P/ Coordenadorias de Educação;
- Formação de quadros de professores para coordenarem grupos de trabalho de professores nas diferentes áreas de conhecimento do Ciclo II – Grupo Referência;
- Encaminhamento de materiais de apoio para o trabalho dos professores com a leitura e escrita;
- Acervo literário para as salas dos 4ºs anos do PIC e dos 1ºs e 2ºs anos e Sala de Apoio Pedagógico – SAP;
- Acompanhamento e avaliação pelas equipes gestoras das metas propostas para o Programa.
- Formação dos professores das EMEEs em horário coletivo pela SME – DOT, por meio de assessoria contratada.

É importante observar que estes programas nasceram com estrutura ancorada na formação, incluindo apoio aos coordenadores pedagógicos para atuarem como formadores e, assim, participarem não só da implantação do Programa, mas também do acompanhamento de sua utilização nas escolas. Após o início do Programa “Orientações Curriculares”, do qual trataremos em seguida, o material do Programa “Ler e Escrever” parou de ser reproduzido, mas continua disponível na internet, no portal da SME, pois ainda é uma referência na RME.

No segundo semestre de 2007, começa a discussão da versão preliminar do documento “Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental”, parte do Programa “Orientações Curriculares” da Secretaria Municipal de Educação, e, em sua apresentação, destaca que:

[...] tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007a, p. 5).

Queremos destacar que a ênfase dada neste objetivo recai mais no aprendizado do aluno e pouco à responsabilidade da escola e do professor em ensinar. Apenas fica claro que a escola deve organizar o currículo.

Este documento foi elaborado por especialistas, equipe do DOT e “grupos de referência” formados por professores da RME-SP, e tinha como objetivo organizar as expectativas de aprendizagem que os alunos de cada ano da educação infantil e ensino

fundamental precisavam atender. Sua elaboração contou com um processo de discussão, envolvendo equipes das DREs e coordenadores pedagógicos. Entretanto, o tempo destinado à análise do material, as discussões e elaboração de pareceres foi tão pequeno que, de certa forma, acabou comprometendo o plano inicial de ampla participação. Portanto, o possível foi uma leitura rápida e o apontamento de alguns itens que mais se destacaram.

Em 2008, foi distribuída sua versão final do documento, com a indicação de ser orientador do Plano de Ensino.

A implementação das orientações curriculares ocorreu a partir das seguintes estratégias: ações de formação continuada; produção de vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuição dos documentos a todos os professores e profissionais da educação.

Paralelamente, são organizados seminários para discutir especificamente o plano de ensino dos professores, considerando os resultados dos alunos na Prova São Paulo. Com base na Lei de Diretrizes e Bases, ao lado das demais diretrizes nacionais para o aprendizado, as orientações curriculares trazem os conceitos de cada área, os critérios para a seleção de conteúdos e aquilo que a criança precisa aprender ano a ano⁴⁵ (SME-SP, s/d).

O documento composto por 15 volumes aborda todas as áreas do conhecimento e neles são contemplados os conteúdos e as orientações didáticas para ajudar na organização das propostas de atividades feitas aos alunos. Embora sem caráter obrigatório, o documento passou a ser referência, inclusive, das avaliações, portanto, mesmo sem a obrigatoriedade, passou a ser usado por toda rede. Este é um movimento bastante recorrente que nasce com as avaliações, tanto a produção de materiais como a opção de estabelecer Programas, tudo passa a ser definido pelo que indicam as Avaliações e não mais pelas opções curriculares⁴⁶, o que seria, como destacamos anteriormente, um caminho mais próximo ao aluno e a todo contexto que o envolve⁴⁷.

Tais princípios rebateriam, sem dúvida, na própria modelagem da formação dos professores.

3.2 Cadernos de apoio e aprendizagem

A utilização de um material específico por uma rede é um assunto complexo. Trata-se de uma definição atrelada à política pedagógica. Desta forma, os *Cadernos de apoio e*

⁴⁵ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

⁴⁶ Da escola (ou da rede)

⁴⁷ Embora não seja objeto dessa pesquisa, é um assunto que precisa ser destacado nas redes públicas.

aprendizagem não nasceram do “nada”, ao contrário, aparentemente, vêm nessa sequência de produção de materiais, desde os produzidos pelo MEC, e por isso parecem se completar.

Apesar de trabalhadas, as “expectativas de aprendizagem” ainda traziam dificuldades para os professores que não conseguiam estabelecer, com segurança e desenvoltura, a relação entre expectativas, conteúdos e situações didáticas. Segundo os informantes qualificados de DOT que contribuíram com esta pesquisa, as “expectativas” foram trabalhadas, mas de modo desarticulado, sem que o professor tivesse total controle dessa relação. As provas “Prova São Paulo” e “Prova da Cidade” indicavam dificuldades por parte dos alunos. Neste cenário, nasceram os *Cadernos de apoio e aprendizagem*.

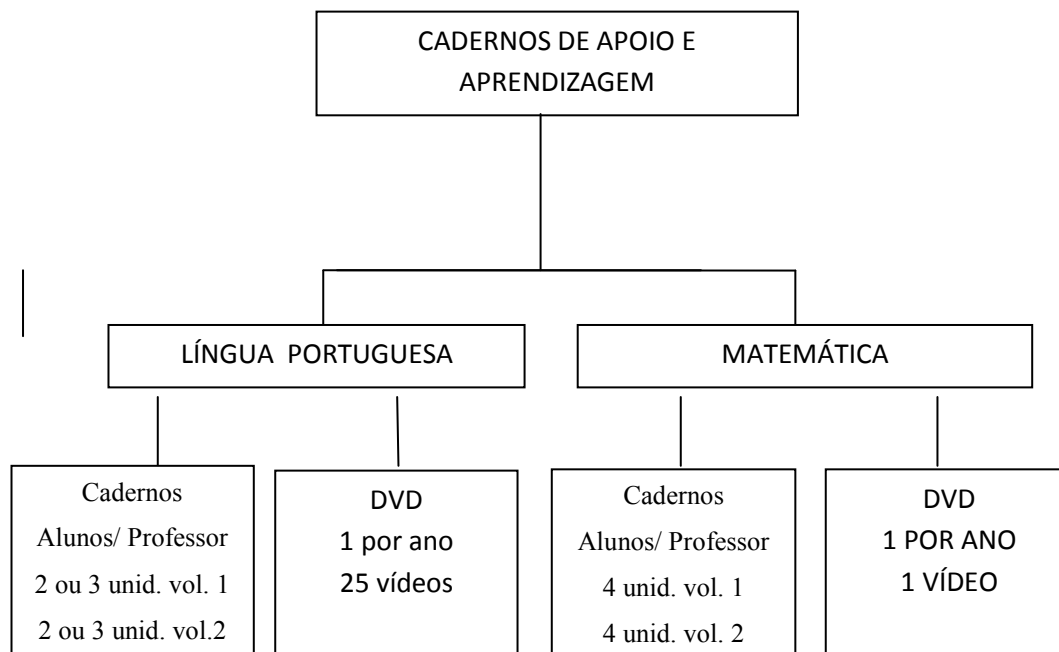
A elaboração dos *Cadernos* foi fruto de uma parceria entre SME e a Fundação Padre Anchieta/TV Cultura. Tal como os outros materiais, também foram elaborados com a participação de um “grupo de referência” composto por professores da RME e teve base nas *Expectativas de Aprendizagem*, apresentadas nas Orientações Curriculares, e como objetivos:

- a) contribuir para o trabalho docente, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos;
- b) enfrentar desafios que se colocavam para o ensino de língua portuguesa e matemática, em função do desempenho dos alunos: nas avaliações – Prova São Paulo e Prova da Cidade;
- c) contribuir para a implementação das “Orientações Curriculares” que definiram as “expectativas de aprendizagem” a serem alcançadas pelos alunos.

Em 2010, foram distribuídos à rede os *Cadernos* de língua portuguesa e matemática e em 2011 os de ciências. É composto por um *Caderno do professor*, um CD que complementa as propostas e textos complementares.⁴⁸ Segue, a seguir, um esquema que apresenta a organização dos *Cadernos* produzidos:

⁴⁸ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

Figura 1 – Composição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem



Fonte: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>.

O material do aluno é de uso individual e nele podem ser realizadas as atividades. É composto por propostas diretamente relacionadas às “expectativas” que aparecem explicitadas no canto superior de cada atividade. A SME faz uma recomendação que deve ser destacada:

É importante ressaltar que esta obra não está recomendada como único recurso a ser utilizado para a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ser contemplada com atividades planejadas pelo professor, em função das características de cada turma, fazendo uso de livros didáticos e de outras publicações da SME, disponíveis nas escolas, para trabalho com o Ensino Fundamental⁴⁹ (SME-SP, s/d).

A estrutura dos *Cadernos do aluno* sempre segue a mesma ordem. Em cada unidade, há um grupo de atividades que atende às “expectativas” definidas para o ano. Em cada uma delas, há um grupo de exercícios que apresentam “situações-problema” que levam os alunos à necessidade de pensarem e usarem o que sabem para resolver o que não sabem ainda. Todas unidades iniciam com uma sessão chamada “Para começo de conversa”, onde são apresentados aos alunos os objetivos e conteúdos, numa linguagem de fácil compreensão, pois

⁴⁹ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=17>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

a intenção é que estas informações mobilizem o conhecimento prévio e assim as propostas ganhem mais sentido para os alunos. Algumas atividades indicam que os alunos assistam ao vídeo que acompanha os *Cadernos*. Todas finalizam com uma sessão chamada “Retomando percursos”.

O *Caderno do professor* traz orientações gerais para o uso do material e uma explicação sobre o conteúdo específico tratado na unidade. Além desta parte mais geral, há uma orientação a respeito da condução das atividades. Nesta parte, são elencadas algumas antecipações de soluções dos problemas apresentados aos alunos, para ajudar o professor a organizar as melhores intervenções. Constatam ainda algumas indicações de atividades complementares e bibliografia básica. Todo apoio ao professor está presente neste caderno porque o uso do material por parte dos alunos pressupõe a mediação dos professores para concretização da proposta didática.

A pesquisa de Neves (2010) apresenta dados que mostram que boa parte dos professores da RME- SP reconhece valor no material que já vai ao 4º ano de distribuição e hoje se encontra também disponível no site da SME para impressão. Certamente, isso se deve ao fato de ele ter cumprido uma demanda dos professores de trazer as “*Expectativas de aprendizagem*” para o dia a dia da sala de aula, tarefa que não se realiza por meio apenas do conhecimento que se tem das expectativas. Nesse sentido, os *Cadernos* conseguiram, de modo problematizador, estabelecer a relação, até então confusa, entre as expectativas, os conteúdos e as atividades. A mediação feita pelos *Cadernos* ganha qualidade quando considera que o professor faz parte do processo, isto é, a intervenção docente qualifica as aprendizagens. Isso segue inclusive nas próprias orientações do material.

Por último, deve-se ressaltar que as propostas de atividade fornecem pistas para caminhos que só serão efetivamente trilhados (contando com rotas alternativas que se façam necessárias) com a interação professor-alunos. Apenas a mediação do professor pode concretizar uma proposta didática (2010, p. 14)⁵⁰.

A apresentação de todos os materiais, não só à dos *Cadernos*, nos remete à necessidade de serem tratados dentro de um contexto de formação. Esse tratamento nos dirige diretamente para a atuação do CP como formador. A ele cabe o papel de propor a reflexão sobre os materiais, assim como ao seu uso com os alunos junto à equipe de professores. O

⁵⁰ *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Língua Portuguesa 1º ano – Livro de Professor*. Portal da SME.

Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=17>>.

Acesso em: 06 jul. 13.

contexto é favorável para que o CP cada vez mais assuma esta posição, entretanto não foi bem isso que observamos. Há ainda um hiato entre o que propõem os Programas e o que os CPs conseguem encaminhar nas escolas.

Vamos seguir para a análise dos dados para verificar mais de perto esta situação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos tanto da parte documental como das entrevistas realizadas. A análise das entrevistas teve como apoio o mesmo instrumento utilizado na coleta dos dados, organizado em blocos temáticos, os quais contribuíram para se chegar às categorias de análise.

A organização dos dados foi imprescindível para dar visibilidade aos aspectos que mais ajudavam a alcançar o objetivo desta pesquisa: saber se as condições que são enfrentadas pelo Coordenador Pedagógico da RMESP lhe permitem atuar como formador de professores. Portanto, é relevante compreender as condições e a atuação do CP como formador de professores e tentar traçar que tipo de relação há entre elas.

O passo seguinte foi definir as categorias de análise que ajudassem a compreender o fenômeno investigado.

A noção de condicionantes desenvolvida por Vitor Paro (1995) nos pareceu indicada como recurso de análise desta pesquisa e por essa razão foi adotada neste trabalho. Inicialmente, buscamos em duas fontes a definição da palavra condicionante, no *Dicionário Aurélio*⁵¹ e no *iDicionário Aulete*⁵². Neles, respectivamente, encontramos: “ser a condição de um fato” e “1. que condiciona, que estabelece condição para a realização ou cumprimento de algo (clausula condicionante); 2. que constitui uma condição para a ocorrência de um fato”.

Para realização da pesquisa sobre as condições de participação da comunidade na escola, Paro criou quatro categorias de condicionantes: 1) os condicionantes político-sociais que se referem aos interesses imediatos dos grupos dentro da escola; 2) os condicionantes materiais, ou seja, as condições concretas e objetivas de participação; 3) os condicionantes institucionais que dizem respeito à organização formal da escola; 4) os condicionantes ideológicos, entendidos como “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa, que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 1995, p. 304).

O primeiro exercício foi analisar em que medida as condicionantes organizadas por Paro poderiam nos ajudar nesta pesquisa. Tal análise nos levou a concluir que seria necessário se estabelecer algumas adaptações, assim como a necessidade de criação de outras

⁵¹ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/condicionante/>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

⁵² Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/condicionante>>. Acesso em 23 jun. 2013.

condicionantes. Entretanto, a noção básica de condicionantes nos pareceu congruente com o que buscávamos e por essa razão foram construídas nossas categorias de análise:

- a) condicionantes políticos – incluem as políticas de produção de materiais didáticos e apoio ao professor;
- b) condicionantes formativas – incluem formação inicial do coordenador, a formação em serviço, a concepção de formação;
- c) condicionantes estruturantes – incluem as condições reais que impedem o coordenador pedagógico de realizar a formação dos professores.

Vamos passar à análise dos condicionantes definidos para esta pesquisa. A intenção é a de entender como os dados se articulam e, desse modo, ter um cenário que ajude a compreender quais são as condições de trabalho necessárias para o coordenador poder vir a atuar como formador de professores.

4.1 Condicionantes políticos

Nesta pesquisa, tratamos de duas políticas que se complementam relacionadas à produção de material pela SME: documento de Orientação Curricular da SME, em que estão explicitadas as Expectativas de Aprendizagem, para cada ano do ensino fundamental, e os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, em que os conteúdos e situações didáticas estão explicitados para se trabalhar as expectativas de aprendizagem. Buscaremos agora compreender como estas políticas chegaram ao coordenador, aos professores e suas implicações.

Compreendemos que ambos os materiais, para o seu melhor aproveitamento, precisariam vir integrados ao currículo e por isso sua construção deveria ter a participação de todos envolvidos no seu uso, em especial dos coordenadores pedagógicos e professores.

Não foi bem esta situação que encontramos.

A Diretoria de Orientação Técnica – DOT é o órgão responsável por organizar e enviar aos coordenadores pedagógicos as informações de tudo o que concerne ao seu trabalho na escola e a estes cabe comunicar, encaminhar e analisar as informações recebidas, com o grupo de professores. Esse fluxo de comunicação de fato ocorreu, entretanto alguns problemas no caminho foram encontrados.

Nenhuma das quatro entrevistadas declara ter sido convidada a participar do processo de construção dos *Cadernos de apoio e aprendizagem*, nem mesmo consultada sobre sua necessidade. Ao que parece, sua elaboração foi uma decisão política que levou em consideração a manifestação da rede em relação às dificuldades de trabalhar com as expectativas de aprendizagem e com os dados de avaliação externa. Porém, dentre as quatro entrevistas, três relatam que um grupo de professores teve a oportunidade de participar como “grupo de referência”, que foi constituído por convite ou indicação da própria escola.

Apesar de não participarem da elaboração dos *Cadernos de apoio e aprendizagem*, pudemos observar que todas as entrevistadas sabiam que o material chegaria à escola, mas afirmam que as datas de entrega nunca eram bem definidas, e, mesmo quando a Direção de Orientação Técnica – DOT as definia, não havia garantia do cumprimento do prazo de entrega. A **entrevistada 3**⁵³ assim expressa tal situação: “*Os coordenadores foram avisados através de reuniões [...]. Quem dá as informações para os coordenadores e diretores é o próprio DOT-P, o Departamento de Orientação Técnica – Pedagógico*”(SIC).

Nesta etapa, um dos problemas observáveis para as **entrevistadas 1, 2 e 4** foi o atraso do recebimento. Mesmo assim, parecem compreender que no início isso seja normal.

Sabia que ia receber porque o DOT sempre fala com a gente que envia em janeiro, fevereiro.

*Nem sempre quando os alunos chegam o material está na escola. Não, muitas vezes não, às vezes chega de um ciclo e não chega do outro [...]. E aí a professora vai trabalhando o livro didático ou outras coisas. O problema é sério mesmo (**Entrevistada 1**).*

*Só que é sempre assim. Hoje é menos, mas no começo era bem mais agravado; eles falavam que ia chegar em abril, e chegava em agosto. No começo, acho que a coisa da logística, a organização, a produção em gráfica foi demorada, então houve isso, houve um aviso que era para chegar até um determinado prazo e um atraso bastante considerável (**Entrevistada 2**).*

*O Caderno de apoio e aprendizagem chegou direto aqui, nós não retiramos lá não. Ele é demorado, principalmente nos primeiros anos. Não chegou no início do ano, chegou em maio, junho, enfim, como tudo nos primeiros anos é sempre mais difícil. Esse ano não, por incrível que pareça, ele chegou logo no início das aulas, na data (**Entrevistada 4**).*

⁵³ Para se garantir a fidedignidade da fonte e preservar sua liberdade de expressão, os nomes das entrevistadas foram substituídos por números.

O mesmo não vale para a **entrevistada 3**, que, além da questão do atraso, vê também que há uma questão de poder que circula em torno dessa participação: “*quando chegou para nós, já estava pronto, a gente não é consultada*” (**Entrevistada 3**).

Embora cada uma tenha tido a sua própria interpretação, todas se referem a um ou dois encontros realizados para a apresentação do material, mas sem um caráter formativo que tenha favorecido a reflexão sobre o uso dele. Duas fazem referência a uma apresentação de um PowerPoint, que parece ter dado mais visibilidade ao material e aos seus propósitos. Podemos observar, nas respostas, que o uso de algumas palavras expressam que tipo de aproximação ao material foi possibilitado ao coordenador pedagógico: “*fiquei sabendo*”, “*falaram desse material*”, “*dar informação*”, “*comunicar*” e “*tivemos contato*”.

*Eu **fiquei sabendo** porque a DRE chamou a gente em reunião e aí falou. Nessas formações [era mais de uma formação, cada formação era uma vez por mês], lá eles **falaram desse material** que estava sendo elaborado, que ia chegar na escola (**Entrevistada 2**).*

*Os coordenadores foram avisados através de reuniões. Sim. Sempre que tem alguma coisa para **comunicar**, tem reunião com os coordenadores (**Entrevistada 3**).*

Apesar de concordar com o número de encontros citado, a **entrevistada 4** afirma que na reunião de apresentação, de que participou na DRE, teve uma atividade tão interessante que resolveu replicar no seu grupo de professores quando apresentou o *Caderno de apoio e aprendizagem*.

*[...] eu lembro bem que nós fizemos atividades de relacionar. Eu estou falando desses três documentos porque lá na reunião nós fizemos essa atividade de identificar as expectativas dentro de cada documento. Então, nós identificamos determinadas expectativas no caderno de orientação geral, que eu falo que é a cor de rosa, de orientação do fundamental I, depois na série indicada [documento de orientação curricular], e no caderno de apoio. Então eu observei que existe sim essa relação, eles conversam entre eles (**Entrevistada 4**).*

Como podemos observar, nos depoimentos das entrevistadas, no processo de elaboração do material não houve a participação do coordenador pedagógico. Ao que parece, ele só começa a tomar conhecimento quando o material está pronto para ser distribuído nas escolas. Mesmo assim, houve pouco contato. É o que responde a **entrevistada 4** à questão da pesquisadora: “*e quando eles comunicaram, você viu esse material ou não?*”

*Não. A princípio não. Logo que **fiquei sabendo** do material, não. Foi todo um processo. Depois teve outras reuniões e eles entregaram o material todo diretamente pra mim, antes de chegar na escola. E aí nós trabalhamos com o material, pouco [tempo], na DRE, mas trabalhamos. Tivemos **contato** com o material, depois chegou na escola, mas nós já havíamos recebido antes (Entrevistada 4).*

Cabe aqui retomar as atribuições do coordenador pedagógico na RMESP, e nelas podemos destacar uma em especial: *Promover a implementação dos Programas e Projetos da SME por meio da formação dos professores da Unidade Educacional*⁵⁴. Podemos nos perguntar: como ele pode cumprir esta atribuição se está tão fora do processo?

Bruno (2007), ao definir as atribuições do coordenador pedagógico, se aproxima do que é definido pela SME: um representante dos sistemas de ensino, cuja responsabilidade está na implementação dos princípios e propostas pedagógicas das redes de ensino.

Certamente, o coordenador pedagógico é quem potencialmente tem a possibilidade de trazer as políticas para o debate dentro da escola, mas, nessas condições indicadas por elas, como podem representar uma política que mal conhecem e que não tiveram representação na sua elaboração? O cenário parece indicar que a forma como foi encaminhado o processo de elaboração do material até a sua chegada à escola coloca o coordenador pedagógico na condição de “traído”. É como se tudo fosse feito às suas costas. Em determinado dia, ele é comunicado da existência de uma nova política, entre outras, representada pelo material *Caderno de apoio e aprendizagem*, da chegada do material na escola e que deve implementá-lo. Como fazer isso nessas condições?

O relato da **entrevistada 1** apresenta sua angústia:

[...] eu tenho o exemplo dos Cadernos de natureza e sociedade que foram esse ano distribuídos. Primeiro chegaram os cadernos para depois chamarem os professores para a formação, com um professor por ano só e depois de chamarem o coordenador. E aí fica um jogo de empurra. Na reunião dos professores, falam assim: “A gente [no DOT -P] já falou com os coordenadores, como vocês não sabem trabalhar?”. E para a gente falam o contrário [que trabalharam com os professores], então fica uma questão meio desorganizada, e a gente se sente meio impotente com os professores, porque chega o material e a gente não sabe orientar, pois não conhecia. Isso foi esse ano (Entrevistada 1).

⁵⁴ Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/EDITAL_acesso_pub_240709.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

Vamos ver agora, diante das condições oferecidas, como esta política representada pelo material chega pelas mãos do coordenador ao professor.

A apresentação do *Caderno de apoio e aprendizagem* aos professores variou nas respostas dadas pelas entrevistas, mas todas citam nesta socialização a participação dos professores que integraram o “grupo de referência”⁵⁵.

*ela [a professora que fez parte do grupo de referência] acabou me mandando um e-mail do material e eu acabei **repassando**⁵⁶ para os professores. Ficou pouco [material e tempo para subsidiar o trabalho]. Eram uns slides usados na formação (Entrevistada 1).*

[A professora do grupo de referência] Socializou com os colegas da JEIF e até para mim. E aí nós conversamos. Ela trouxe o tema e a gente discutiu, você acrescenta informações. [...] (Entrevistada 2).

*A gente **põe** os livros, cada área pega o seu e a gente foi **folheando, comentando**, discutindo algumas coisas que estavam em PowerPoint (Entrevistada 3).*

É interessante observar que a forma como cada coordenador relata o modo que apresentou o material ao professor marca uma diferença nas concepções de atuação⁵⁷. Para duas das entrevistadas, parece haver uma repetição entre o modo como receberam e tomaram conhecimento do material e o modo como o apresentaram ao professor.

*Que nem, essa professora [do grupo de referência] que foi [na formação do DOT] faz o horário coletivo, da manhã. A maioria do ciclo 1 faz à noite, então, não tem muito tempo de contar, de compartilhar e aí ela acabou me mandando um e-mail do material e eu acabei **repassando** para os professores. Ficou pouco. Eram uns slides usados na formação [feita pelo DOT-P para os professores]. Eu **encaminhei** para os professores por e-mail (Entrevistada 1).*

Entretanto, a **entrevistada 2**, embora tenha sido apresentada ao material da mesma forma que as outras, para seu grupo de professores parece ter tido outros cuidados:

Não, na verdade o que eu fiz foi levar o Caderno para o professor conhecer, para ele manusear, para ele olhar e ver que tipo de material era aquele, como seriam as atividades. Até porque assim o professor não ia simplesmente levar o caderno para a sala de aula e abrir na página tal, e na hora ler com os alunos (Entrevistada 2).

⁵⁶ Grifos meus para indicar palavras que nos ajudam a compreender a concepção de formação em que as entrevistadas se apoiam.

⁵⁷ Palavras grifadas no depoimento expressão como apresentaram o material aos professores.

Embora as divergências entre as entrevistas nos ofereçam muitas informações que nos ajudam a compreender o cenário em que atuam, não nos autoriza a generalizar que esta situação se passe com as 1954 coordenadoras da RME. O que entendemos é que estas respostas também devem estar entre as outras coordenadoras da rede de modo tão diversificado como as que aparecem aqui entre as quatro entrevistadas e por essa razão merecem nossa atenção.

Com relação à política que instituiu o Documento de Orientações Curriculares em que estão descritas as “Expectativas de Aprendizagem”, da mesma forma que ocorreu com os *Cadernos de apoio e aprendizagem* não houve participação das entrevistadas. A diferença é que a **entrevistada 2** lembra que houve uma formação para coordenadores pedagógicos.

Todas conseguem estabelecer relação entre o *Caderno de apoio e aprendizagem* e as *Expectativas de Aprendizagem*, mas as fundamentações também variam. As **entrevistadas 1 e 3** explicam essa relação pela presença explícita das “expectativas” nos *Cadernos de apoio e aprendizagem*. “No *Caderno*, as atividades aparecem logo no início junto com as expectativas a serem trabalhadas, cabendo apenas ao professor ou mesmo ao coordenador ler” (Nessa mesma linha de raciocínio, os CPs argumentam que os professores já trabalhavam com as “expectativas”, deixando ao *Caderno* apenas o papel de transformá-las em atividades, ou seja, nas palavras da entrevistada, “dar concretude às expectativas”, o que diminuiu as dificuldades que os professores encontravam, anteriormente, em trabalhar com as “expectativas”. Apenas a **entrevistada 2** fundamenta que a relação entre os documentos se estabelece quando se pode discutir com os professores as “expectativas” e os conteúdos trabalhados no *Caderno*, para assim poder compreender que ambos estão atreladas à mesma base curricular. De fato, é a discussão sobre concepção de currículo apresentada pela **entrevistada 2** que nos ajuda a discutir a posição das **entrevistadas 1 e 3**. Estas, ao mesmo tempo em que tentam minimizar a importância do material, como agente externo ao currículo parecem atribuir a ele o poder de solucionar os problemas enfrentados pelos professores.

Sacristán Gimeno, acerca da discussão sobre currículo, relembra que os professores, no novo modo de conceber o currículo, têm “funções que vão além do saber e do conhecer”, ou seja, o que se deve esperar dos professores no uso de qualquer material é que ele vá além de uma leitura e reprodução da proposta, como solução dos seus problemas de ensino. Entretanto, devemos considerar que nem sempre o professor tem condições de ser tão consciente, crítico ou mesmo propositivo, como indica Sacristán e, neste caso, o material pode

acabar por cumprir um papel de ajudá-lo a exercer a sua função em melhores condições. A **entrevistada 3** nos mostra essa relação quando fala como o professor usa o material,

[...] Caderno de apoio e aprendizagem *ajuda o professor a entender mais* [as expectativas], *ao invés de ele ficar procurando a expectativa lá, de ver se isso* [a sua proposta] *está de acordo com essa expectativa, qual seria a melhor atividade. Aqui já está pronto, daí ele vai para a prática.*

Ao que parece, neste caso, o material ofereceu ao professor esta ajuda a qual nos referimos, ou seja, articular conteúdo com as expectativas, o que por sinal era um dos objetivos do material.

Apesar de não terem participado da elaboração, há uma concordância entre as 4 coordenadoras. Todas afirmam que o material ajudou a sistematizar as *Expectativas de Aprendizagem*⁵⁸ em sequências, bem como validá-las. As **entrevistadas 1 e 2** destacam o fato do livro do aluno, que acompanha o material *Cadernos de apoio e aprendizagem*, ser consumível como algo também positivo, acreditando que, do ponto de vista do trabalho do professor, isso traz agilidade e maior organização, com as justificativas:

O Caderno de apoio veio para complementar as documentações, as orientações. Nós temos os documentos iniciais, que falam o que é esperado para cada série de domínios e habilidade. Ai vinha aquela questão: mas como trabalhar estas habilidades? Ai vieram as Orientações mais gerais das expectativas, né? Mesmo assim, ficava: essa habilidade específica como será trabalhada? Acredito que o Caderno apoio veio pra complementar isso. O Caderno de apoio mostra exatamente como trabalhar habilidade por habilidade. Então, já é uma atividade pronta pra ser aplicada. Para o professor, veio como exemplo de atividade mesmo. Claro que o professor não pode parar aí; ele tem que construir outras atividades no mesmo estilo para poder dar continuidade. Para o aluno, desde que efetivamente trabalhado, veio como complemento (Entrevistada 4).

Ah, melhora, é importante porque xerox é super limitado à cota, então colocar esse material até fisicamente para o aluno escrever [nele] ajuda muito (Entrevistada 1).

Então, o que ele tem [que fazer] com esse material não consumível do MEC, ele pode ler [fazer] ali [mesmo]. E, quando tiver que fazer alguma coisa, tem que copiar o exercício no caderno dele; [com] o Caderno de apoio, não, ele faz ali mesmo. Esse é um aspecto bastante interessante (Entrevistada 2).

Quando questionada sobre a existência de relação entre estes dois materiais, a **entrevistada 2** responde: “*Sim [há relação]. [...] ele consegue inserir, porque ele foi todo tempo baseado nas bases curriculares*”.

Apesar da convergência na defesa do material e da presença do livro do aluno, que compõe o *Caderno de apoio e aprendizagem*, há que se reparar na diferença da natureza das respostas: uma coloca o aluno como foco, defendendo que é mais organizado para o aluno realizar as tarefas; a outra revela as condições de trabalho na escola, destacando o xerox e as dificuldades de reprodução de material. Este tipo de resposta explicita o quanto, para o coordenador, a aprendizagem do aluno e as condições de trabalho se misturam e se distanciam na análise que fazem do cotidiano na escola. Certamente são motivos de importância, mas que ficam na superficialidade, uma vez que nenhuma contextualiza seus motivos dentro do “cenário” geral da escola. Esta análise feita pelas coordenadoras, como coloca Imbernóm (2009), fragiliza um trabalho mais colaborativo que tenha como objetivo superar as questões. Tudo fica colocado como queixa.

Entretanto, só a **entrevistada 2** consegue ir um passo além e realizar uma análise pautada na visão curricular, ou seja, é a base curricular que pode integrar estas políticas. Concordamos com ela na medida em que todas as considerações apresentadas marcam uma concepção de currículo que, embora pareça ter um objetivo de inclusão, na prática, não se realiza dessa forma quando exclui o coordenador e o professor da discussão da concepção e elaboração dos *Cadernos de apoio e aprendizagem*. Entretanto, podemos pensar em outra direção. Um bom material que tem como base ajudar o professor a trabalhar melhor com os seus alunos deve ser suficientemente aberto e, assim, permitir ao professor utilizá-lo de acordo com as demandas específicas do seu grupo de alunos. Nesta perspectiva, é neste momento que a participação do professor e do coordenador pedagógico começa. Esta participação é singular e imprescindível, pois é no planejamento, do uso do material, que ele ganha vida e pode seguir um destino de maior ou menor contribuição. Conforme citado no capítulo 2, um currículo que se constrói coletivamente pressupõe “um tipo de intervenção ativa” (SACRISTÁN, 2000), ou seja, que convoca para deliberação todos os envolvidos da comunidade. Poderíamos completar: uma “intervenção ativa”, na organização de um planejamento, que leve em conta o aluno, seus contextos, suas necessidades e seus saberes em prol de uma aprendizagem de maior qualidade.

4.2 Condicionantes formativos

Este condicionante foi pensado como aglutinador de várias questões ligadas à atuação do coordenador pedagógico em relação à formação, desde sua formação universitária inicial, passando pela formação contínua em serviço, até a concepção de formação.

As perguntas realizadas para levantar esses aspectos tiveram como contexto os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, mas foram tratadas num universo que extrapolou contexto definido.

De acordo com o Edital do “Concurso de acesso para provimento de efetivo de cargos vagos de Coordenador Pedagógico”, constam como algumas das atribuições do coordenador pedagógico: “identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional”. Porém, como pudemos levantar na pesquisa teórica, não há na formação universitária inicial do pedagogo, futuro CP, a intenção de prepará-lo para atuar como coordenador pedagógico, nem para ser formador de professores. O depoimento da **entrevistada 4** sobre o seu ingresso no cargo de coordenadora pedagógica na RME nos ajuda a compreender como a opção curricular do curso de pedagogia não resolveu várias dificuldades para atuar como coordenadora pedagógica. Segundo ela, para agravar a sua situação, quando assumiu a coordenação pedagógica não recebeu nenhuma formação para iniciantes. Sobre esta experiência, ela relata:

Eu nunca tinha feito [curso para ser CP], então essa falha [falta de um curso para iniciantes] do CP que inicia, que ingressa no cargo existe. Porque a gente não é formada para ser CP. Nós temos uma formação de pedagogo e não temos uma formação específica de coordenador. Então, eu sinto falta disso porque eu aprendi tudo na prática. Tudo o que acontece, desde o projeto pedagógico até os PEAs tudo, na prática, [fica para nós] então, eu acho assim, eu tive sorte. No ano em que eu ingressei, eu fui trabalhar com uma colega que me ensinou muito, aprendi muito (Entrevistada 4).

É interessante observar que este depoimento da **entrevistada 4** sintetiza um dos problemas centrais: não há formação para função de coordenador pedagógico no curso de pedagogia. Sendo assim, parece que essa formação é deixada à própria sorte, e mais que isso, esta sorte está ligada a uma visão “artesanal” de formação, uma aprendizagem por passagem de experiência de quem a exerceu anteriormente, portanto sem foco na reflexão da prática.

A prática, o praticar imitativo foi, durante algum tempo, um dos dispositivos utilizados na formação do professor antes mesmo da instalação das primeiras Escolas Normais na primeira metade do século XIX. Consideramos, aqui, como formação prática aquela vinculada à observação e imitação de outro professor. Instituída como dispositivo de formação do professor, com tentativas de ser institucionalizada pela legislação, a prática

*do Ensino foi largamente utilizada como modalidade de formação do professor primário.*⁵⁹

Essa lacuna na formação inicial em serviço parece ser uma consequência bastante grave da legislação quando define que a prioridade dos cursos de pedagogia é formar docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como quando deixa a critério da instituição de ensino a decisão de quando será feita a formação dos gestores (entre eles o CP).

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Este depoimento, da **entrevistada 4**, atualiza uma das questões feitas nesta pesquisa: onde o pedagogo se forma para poder atuar como coordenador pedagógico? Na parte teórica deste trabalho, vimos que isso não se dá na formação universitária inicial. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que é nesta formação que ele recolhe subsídios teóricos que vão compor sua base de conhecimento para fundamentar a sua prática, em especial como coordenador pedagógico. Mas isso não basta. É por essa razão que a formação contínua em serviço ganha tanta luz. É neste espaço de formação que o pedagogo pode construir o seu papel no contexto de trabalho.

Como dissemos, cada etapa da formação tem o seu papel. Sendo assim, poderíamos considerar que a formação contínua em serviço seria a responsável por ajudar este pedagogo a se formar coordenador pedagógico no contexto do seu trabalho.

Os desafios oriundos das tensões do cotidiano se tornam um convite para se refletir sobre esta prática (como forma de superação desses mesmos desafios). A experiência diversificada do coletivo contribui de modo especial para a formação desse coordenador pedagógico e, se este trazer da sua formação universitária inicial um conhecimento que o ajude a fundamentar a prática, certamente sua formação como coordenador pedagógico ganhará mais qualidade e definição. O texto abaixo, embora se refira à formação do professor, explicita o que também defendemos ser necessário ao CP.

Essa nova proposta de formação continuada tem como eixos fundamentais: a escola como locus da formação em serviço, a valorização dos saberes

⁵⁹ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art15_37e.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2013.

docentes e o reconhecimento do ciclo de vida dos professores. É no cotidiano escolar que o professor vai consolidando sua formação, contexto apropriado para análise crítica das experiências pessoais e profissionais. Esse trabalho pressupõe o desenvolvimento de práticas formativas que estabeleçam parcerias entre as duas instâncias, cujo foco principal seja estimular um trabalho colaborativo voltado à problematização e busca de soluções para os problemas reais da educação básica⁶⁰ (p. 6).

Entretanto, como buscamos nesta pesquisa, é preciso se garantir algumas condições para que esta formação contínua em serviço se realize na escola. Sem isso, como estamos observando nos relatos, o coordenador fica mais tempo fora das suas tarefas. Isso traz como consequência a não formação dele e do professor, pois não haverá tempo, espaço e qualificação para que possam construir, na escola, um espaço de reflexão da prática.

Segundo De Marco (2003), no Brasil ainda se busca esclarecer o campo de conhecimento e de investigação da pedagogia. Sem esta definição, exceto na função de professor, parece ser difícil ao pedagogo definir seu papel em qualquer lugar que venha a atuar.

Dentro deste cenário, a formação contínua em serviço é fundamental para ajudar o CP a construir o seu papel profissional e poder atuar como um possível formador de professores.

Uma vez ingressado na RME, o DOT central, em parceria com as DREs, seria a instância responsável pela oferta de formação contínua em serviço do CP, no entanto tal ação parece provocar impressões bem diferentes entre as quatro entrevistadas. Os únicos aspectos comuns são: o fato de as **entrevistadas 1 e 4** não acharem suficiente a formação que recebem do DOT e as **entrevistadas 2 e 3** deslocarem a sua formação para o professor, sugerindo que o DOT deva fazer a formação direta dos professores. Isso pode ser observado nas respostas das entrevistadas abaixo:

*[...] essa diretoria eu estou estranhando muito, principalmente este ano. Não sei se é por conta de ano de eleição, mas não teve nenhuma formação. Eu tive formação de dois projetos, mas foi diretamente com SME, do DOT-P não teve, então, chamam a gente esporádico para falar [para reuniões] **(Entrevistada 1)**.*

Eu sempre acho as informações [que o coordenador recebe] insuficientes. Porque, eu costumo falar, no nosso espaço de informação, o seguinte: para ser um espaço de formação, você precisa ter um formador, um especialista, alguém que saiba exatamente o que está falando, e o coordenador não é um especialista em vários assuntos, né? Então, assim, eu sinto falta sim de

⁶⁰ SANTOS, Jacirene,L.P. ;DARSIE,M. P. Algumas Abordagens e Perspectivas Nacional da Formação de Professore. Ano IV, Número 06, Jaciara-MT, novembro de 2011 Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-51.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2013.

formação para transmitir. Eu estou sempre buscando cursos, mas, assim, o curso trata de um assunto, não é verdade? Que rapidamente se acaba. Então, eu não me vejo ainda como uma formadora; eu me vejo como uma facilitadora, como articuladora das informações, mas, como formadora, ainda não. Então, eu acho insuficiente, entendeu? (Entrevistada 4).

Eles [a equipe de formadores do DOT mandam abrir o caderno] abrem o Caderno, vamos supor, e do Caderno destacam uma atividade. Dessa atividade, eles falam como a gente começa a trabalhar, como explorar [a proposta], quais outras atividades podem compor para ajudar essa [atividade] (Entrevistada 3).

Então, muitas atividades o formador, lá no DOT, elabora; leva aquela atividade e desenvolve com o professor, porque ali ele faz o que a gente faz aqui na JEIF. Mas lá é uma formação: selecionam todo o material, é uma formação oficial [...] (Entrevistada 2).

Formação [para o coordenador pedagógico] não tem. A gente se sente insegura para chamar o professor e dar uma devolutiva, dar alguma coisa, porque eu não sinto que eu sei mais que ele (Entrevistada 1).

Tais depoimentos trazem várias compreensões, desde uma queixa ligada ao sentimento de falta de formação até equívocos ligados à compreensão da relação do ensino com a aprendizagem. O sentimento de insegurança profissional das coordenadoras pedagógicas a impede de assumir o papel de formadora. Quando a **Entrevistada 1** diz que não sabe dar uma devolutiva, indica que lhe falta conhecimento para construir uma ajuda ao professor. Por outro lado, é interessante destacar que, embora saiba quais são suas dificuldades, em nenhum momento da entrevista relata ter buscado algo que a ajudasse. Parece optar pela queixa e atribuição da responsabilidade da sua formação exclusivamente ao DOT.

Ainda no mesmo depoimento, a entrevistada associa às suas dificuldades o fato de se sentir menos conhecedora que os professores. Ao que parece, mostra, equivocadamente, em primeiro lugar, não conhecer o diálogo que se dá entre o ensino e a aprendizagem, pois se soubesse não se colocaria nesse lugar; em segundo, não reconhece as novas tendências de valorização dos docentes.

No entanto, há um claro distanciamento e desvalorização, por parte das **entrevistadas 1 e 3**, das orientações que vêm do DOT, e em sua maioria parecem ser críticas não fundamentadas e sem contribuições. Essa posição se firma, mesmo reconhecendo que o DOT faz a formação.

*Sim [tem formação], porque como acessei [ao cargo] como coordenadora, eu **tinha** que ir à formação no DOT uma vez por mês e eles trabalhavam muito os Cadernos de apoio com a expectativa de aprendizagem, e aí eu comecei a ter contato porque eu nunca tinha ouvido falar (Entrevistada 1).*

Eu acho que falta formação para o professor. O professor até tem formação, mas é pouca. Eles vão uma ou duas vezes [no DOT-P], dependendo da área. (Entrevistada 3).

A **entrevistada 4** ainda completa, explicitando o que tornaria a formação oferecida pelo DOT suficiente: bom formador, formação inicial para CP e tempo de estudo.

[...] eu sempre, aliás, quando eu assumi como CP, cobrei isso, que é necessário uma formação para o CP iniciante (Entrevistada 4).

Eu acho que seria como um mestrado ter um orientador dentro de DOT que nos desse essa formação. E nós, com o tempo de estudo, de aprofundamento do conhecimento, para que pudéssemos fazer essa formação com ele [professor]. Porque eu acho que isso fica muito a desejar o coordenador acaba assumindo outros papéis e não de formador [e não sobra tempo para estudar] (Entrevistada 4).

Por outro lado, a ação formativa que o DOT faz com o coordenador pedagógico parece ser bastante relevante, uma vez que trata do espaço onde ele pode refletir o seu trabalho com os pares e olhar para a própria prática. Segundo as “informantes qualificadas”, isso acontece e com regularidade, mas não é assim interpretado por três das quatro entrevistadas. Esta é uma situação de tensão, pois tanto DOT como coordenadores pedagógicos falam de uma mesma vivência, mas a qualificam de modo diferente. É preciso um olhar sobre isso e, quem sabe, até uma “reconceitualização” do que venha a ser “formação”, tanto para CPs como para a equipe técnica do DOT.

Ao que parece para os “informantes qualificados”, no caso dos *Cadernos de apoio e aprendizagem*, o objetivo era apresentar o material e tornar explícita a relação entre ele e as “*Expectativas de Aprendizagem*”, inclusive usando para isso, segundo a **entrevistada 4**, um encaminhamento bastante interessante:

[...] nós fizemos atividades de relacionar. Eu estou falando desses três documentos porque lá na reunião nós fizemos essa atividade de identificar as “Expectativas” dentro de cada documento. Então, nós identificamos determinadas “Expectativas” no Caderno de orientação geral, que eu falo que é cor de rosa de orientação do fundamental 1. Depois na série indicada ou no Caderno de apoio, eu observei que existe sim essa relação. Eles conversam entre eles (Entrevistada 4)

Entretanto, mesmo sendo interessante, as entrevistadas não reconhecem como uma ajuda significativa e ainda se referem a essas situações como “reuniões” tal como todas as outras que tratam de assuntos variados. Talvez aqui haja alguma pista de compreensão no

sentido que apontam Donald Schön (1997) e Délia Lerner (2002). De acordo com eles, se uma formação não contribui com a mudança da prática, é sinal que precisa ser revista e o caminho para essa mudança é a reflexão da própria prática. Se assim pensarmos, é possível que seja necessário algum outro modo de intervenção da parte da equipe de formação do DOT, que se afaste do modelo de “curso” e se aproxime mais de uma formação contínua em serviço, com espaço para refletir a prática e, mais que isso, não só com foco nos conteúdos das disciplinas, mas também e, com especial atenção, nos conteúdos da formação.

Imbernón, ao falar da formação dos professores, também nos dá mais referência para pensar esta formação que o CP recebe do DOT. Para ele, há muitas ofertas de formação, mas a grande maioria com predomínio na concepção transmissiva, que não tem como valor a prática profissional, o contexto de trabalho, nem as diversidades que um grupo de formação deve reunir.

Em consonância com estas considerações, a **entrevistada 2** é a única das quatro que não emite críticas a respeito da formação que recebe do DOT, entretanto reconhece ter recebido uma formação, que, tal como dissemos, além de tratar dos conteúdos das disciplinas, também teve olhos para os conteúdos da formação:

*Antes, quando eu estava ainda na DRE de São Miguel, a gente tinha uma formação de língua portuguesa, uma formação de matemática e uma formação que era mais ou menos assim “como ser coordenador”. Como tem que ser essa prática. Como você elabora uma pauta da sua JEIF. Como você faz um registro da JEIF, e que seja de fato um registro reflexivo, expresse tudo o que aconteceu ali. É como uma ata, o que precisa ter e o que não precisa. O coordenador tem que ter uma rotina semanal, precisa ter hora certa para tudo; não é só para JEIF. Então, ele tem que ter o horário disponível que ele sabe que naquele dia e naquele horário ele vai estar em sala de aula, vai planejando semanalmente, quinzenalmente. Mas ele sabe que tem que ir para sala de aula, ter um horário disponível para atender pais. Então, você não tem fixo no seu horário a JEIF, assim tem que ter tudo. Então, ensinavam a gente a se organizar, como fazer. Até porque naquela ocasião entrou outra leva muito grande de coordenadores novos na rede, e eles identificaram ser necessário fazer essa formação (**Entrevistada 2**).*

É um depoimento que devemos considerar, pois explicita que a concepção de formação pode provocar uma mudança significativa na qualidade da atuação do coordenador pedagógico.

Não podemos deixar de considerar que, dado o tamanho da rede municipal de ensino de São Paulo (1.954 CPs somando a educação infantil e o ensino fundamental), seja

necessária uma estratégia que assegure na formação contínua em serviço dos CPs uma unidade de concepção e encaminhamentos.

Certamente, um desafio bastante grande que depende de investimentos políticos, financeiros e, sobretudo, de uma equipe qualificada.

Este CP, com a formação que acabamos de discutir, que se declara não preparado para atuar, tem, dentre as suas atribuições, a tarefa de fazer a formação dos professores da escola que atua. Pensar sobre isso é bastante interessante, pois podemos observar que o modo como as **entrevistadas 3 e 4** percebem a formação realizada pela equipe de formadores do DOT é semelhante ao modo como avaliam a formação que realizam na escola: não reconhecem como formação, não articulam com a possibilidade de transformar a prática, não reconhecem qualidade na intervenção.

E olha que eu também sou antiga. Eu também sou antiga, já fui como elas,[resistente ao novo] mas hoje eu aprendi a ouvir, então tudo que vem para mim eu tento aceitar, ouvir, levar para discussão porque tem que aceitar (Entrevistada 3).

Como eu disse anteriormente, eu não me vejo como formadora porque eu acho que para ser formadora eu teria que ter mais preparo. Mesmo para isso eu não tenho essa pretensão. Eu me vejo como uma facilitadora, uma articuladora do processo pedagógico. Aí, sim, aí eu busco assim estar presente com o professor. Se ele me vê com alguma dificuldade, eu busco como eu poderia ajudá-lo nisso, como orientador desses documentos todos, de como eles se articulam. É muita coisa. [...]. Tem toda a parte burocrática, toda a parte de projetos da escola que a gente tem [que] ampliar. Tem vários projetos acontecendo. Tem recuperação. Então, eu me vejo mais como uma articuladora disso tudo. Eu acho que para formadora eu precisava de um pouquinho mais; eu tento, mas é difícil. Não deu ainda não (Entrevistada 4).

Ao contrário do que vimos, um pouco atrás, no depoimento da **entrevistada 1**, esta coordenadora parece ter clareza das suas possibilidades, das suas contribuições e, sobretudo, das suas demandas formativas. Diante disso, parece conseguir avançar, demonstrando ser mais dona do seu próprio processo de formação.

Do ponto de vista da concepção de formação, como dito anteriormente, as posições variam de acordo com o que se entende da relação do ensino com a aprendizagem. Marin (1995, p.13-19) defende a ideia que o uso da terminologia não é algo inocente e nós completamos esta ideia, dizendo que os termos diferem, entre outras coisas, por definirem pontos de saída e chegada diferentes. No nosso caso, os depoimentos vêm repletos de termos com significados que nos ajudam a entender a concepção de formação. Para as **entrevistadas**

1 e 3, o papel do CP é definido por palavras e expressões como: “manusear”, “cobrar”, “obrigar”, “dar punição”, “vigiar”, “falar”, “passar”, “mudar” e até “pegar no pescoço do professor”. Para a **entrevistada 2**, as palavras que definem a formação são: “estudar”, “socializar”, “analisar”, “participar”, “estar junto”.

[...] eu não posso **pegar no pescoço** do professor para ele fazer, falar. Eu falo, informo, passo o que tenho que passar e ele assina, mas quem me garante que ele vai fazer [o que foi orientado]? Isso é uma coisa que eu não consigo fazer, é o trabalho do professor, difícil de acompanhar **(Entrevistada 3)**.

[...] a gente **estuda**, faz muita atividade prática, **análise** de atividades propostas, relato de práticas, **a socialização** de atividades, de projetos. A professora desenvolve projeto em sala de aula e aquilo que está dando supercerto, dando frutos, então ela socializa com os colegas, e aí a minha participação é justo isso: **estar junto** com a professora, analisando, e [discutir e dialogar] se aquela situação que ela propôs contribuiu efetivamente para a aprendizagem do aluno **(Entrevistada 2)**.

Esse é um dado importante porque, embora em condições semelhantes, a apresentação aos professores dos *Cadernos de apoio e aprendizagem* foi bem diferente entre as entrevistadas, o que também marca uma diferença na concepção de formação.

Se [o CP] chega à escola e só entrega [o Caderno] para o professor e não faz um trabalho antes, o professor faz assim, [...] manda como lição de casa [...]. Então, na ocasião, aconteceu isso. Aquilo não é um material para o aluno fazer atividades sozinho. Tem uma interação com o professor, o professor pergunta, questiona, circula, faz intervenção e tudo o mais. [...] não é um material que simplesmente [se] joga na mão do professor. **(Entrevistada 2)**.

[...] eu acabei **repassando** para os professores [mas foi] pouco. Eram uns slides usados na formação [feita pelo DOT para os professores do grupo de referência]. Eu encaminhei para os professores por e-mail. Esse [material] de natureza e sociedade a gente acabou vendo no horário coletivo e começaram a usar. Os professores conhecem melhor os materiais do que eu **(Entrevistada 1)**.

Conforme lembra Isabel Alarcão (2011), para acontecer a reflexão na formação, é necessário ultrapassar o primeiro nível de apresentação, o descritivo, e avançar para um nível mais crítico. O que se observa no depoimento da entrevistada 1 é exatamente a preocupação de apresentar, passar o material, ou seja, oferecer, aos professores, apenas uma situação descritiva do material, deixando de ajudar o professor a passar para um nível mais crítico e, assim, poder se apropriar e aprofundar seu conhecimento sobre o material. Certamente, essa é uma posição que precisa ser debatida, pois, dessa forma, o professor passa a usar o material

como um roteiro a ser seguido e se furta da sua tarefa de ensino. A professora Maria José Nóbrega nos ajuda nesta interpretação quando apresenta, na tese de Daniele Neves (2010), que é imprescindível que os materiais sejam discutidos na formação continuada dos professores, para que ganhem sentido e sejam articulados com as propostas curriculares. A entrevistada 2, muito apropriadamente, alerta que só *entregar* os CAAs, sem fazer um *trabalho* anterior, não adianta.

Considerando a perspectiva teórica discutida no capítulo 1, poderíamos associar que a falta de transformação da prática docente apontada pelas coordenadoras tem como um dos fatores um equívoco no entendimento do que constitui uma formação reflexiva. Dessa forma, as **entrevistadas 1 e 3** acabam praticando uma formação transmissiva, mesmo que relatem o desejo de fazê-la de outra forma. Falta no modo de agir das coordenadoras uma perspectiva da reflexão-ação-reflexão, como coloca Donald Schön, pois, pela análise dos discursos que usam para definir o que fazem, podemos observar mais uma postura de “fiscalização” do que de uma parceria que facilitaria a reflexão.

*E tem professora que não usa muito [o CAA] e aí eu **cobro** e tal e ela acaba não usando. Na Prefeitura é complicado, porque a gente não tem como **obrigar** a professora a fazer alguma coisa, **dar uma punição**, não existe isso [...]* (**Entrevistada 1**).

[Você acompanha o uso do material?] *Não. Porque você concorda que, se ele [professor] está passando [o CAA] mesmo, eu tenho que pegar o caderno do aluno, **vigiar** o caderno do aluno para comparar [conferir]* (**Entrevistada 3**).

Uma das tarefas da formação é acompanhar o trabalho dos professores como forma de apoiá-los na reflexão da prática e melhoria na qualidade de ensino que oferecem. Há diferentes formas que o CP pode fazer esse acompanhamento: pela observação de sala, pela análise de planejamentos e registros, entre outras, tal como tratadas no capítulo 2 no item “Instrumentos metodológicos do coordenador pedagógico”. Entretanto, o que se observa ou é uma ausência de acompanhamento ou a repetição das posturas já reveladas e discutidas acima.

*O acompanhamento [do trabalho do docente] fiz muito pouco, não é uma coisa com todos. Esse pouco foi **cobrar** mais o uso, porque eles usam pouco o material [CAA]* (**Entrevistada 1**).

Segundo o relato da entrevistada 1, os professores não trazem dúvidas. Somente a entrevistada 2 apresenta que, na sua rotina, os professores pedem ajuda, conforme colocado no depoimento abaixo:

Dúvidas eles não trazem. São muitas questões de disciplina. Não sei se eles acabam vendo a gente como um apoio tão forte (Entrevistada 1).

Então, assim, a gente está sempre indo e vindo ali, estudando, voltando, porque o professor mesmo pede essa ajuda, essa orientação, não só de definir as expectativas, de selecionar o que tem que ser alcançado, mas até mesmo de como fazer para os alunos atingirem as expectativas. (Entrevistada 2).

São vários os fatores que podem fazer com que uns professores procurem ajuda da coordenadora e outros não. Entretanto, considerando a diferença de postura que se observa nos depoimentos destas entrevistadas, nos faz pensar que poderia ser justamente a postura do coordenador que contribui, mais ou menos, com a construção de um vínculo de trabalho. No livro *Bem Vindo, Mundo! Criança, Cultura e Formação de educadores* (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006), encontramos uma discussão que ajuda a compreender o papel da construção do vínculo entre o CP e o professor, o que nos remete a duas questões: fragilidade na formação do CP e o papel fiscalizador que acaba preponderando. Sendo assim, podemos ponderar que será muito difícil, ao professor, trazer a sua prática com suas dúvidas e inquietações para ser acompanhada e discutida e os problemas possam ser vistos como uma possibilidade de avanços, pois o contexto é de risco e não de segurança profissional.

É possível considerar que a ausência de uma formação contínua em serviço, que se proponha a construir um grupo de reflexão sobre a prática, também possa gerar um distanciamento entre o professor e o coordenador pedagógico a ponto de não terem proximidade profissional pela qual possam discutir as dúvidas.

Sobre isso, Imbernón (2009) indica que cabe à formação permanente ajudar a romper com o individualismo e indica duas formas:

Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identidade, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação (p. 60).

Para o docente se autorizar a ter dúvidas, é preciso estar engajado num vínculo de trabalho colaborativo, mas isso se torna difícil na medida em que não é garantida a formação contínua em serviço. Sem isso, a tendência é a ação isolada.

Dentro dessa categoria de análise, temos ainda que tratar de um tema muito presente nas entrevistas: os obstáculos à formação.

Os obstáculos provocados pela falta de disponibilidade dos professores à formação não foi previsto no instrumento de coleta de dados, mas ganhou um espaço importante na análise, uma vez que foi mencionado ao longo das três entrevistas (entre as quatro realizadas) de modo muito constante.

Foram destacados obstáculos relacionados ao uso do material, mas, ao que parece, estes se estendem a tudo que o professor expressa como negação a refletir sobre a sua prática.

Embora não seja a maioria dos professores, as três entrevistadas destacam ter professores que não se dispõem ao uso do material e, ao que parece, tal atitude não está relacionada à qualidade dele, mas sim às demandas que ele traz ao professor.

Eles não achavam que aquelas atividades... eram... Eram boas atividades para a aprendizagem. São propostas nas quais você tem que estar ali junto ao aluno. Não é assim: “Olha, crianças, abram na página 15 e façam os exercícios”. Não. Você tem que estar ali interagindo e as crianças respondendo [...]. Então, ela forçou o professor a intervir, e, como tem o Caderno do professor [parte que compõe o material Caderno de apoio e aprendizagem], o professor que estiver inseguro de como agir naquela dificuldade tem orientações no caderno do professor (Entrevistada 2).

O tratamento dado a estes obstáculos e a compreensão a cada um deles variam entre as entrevistadas. A **entrevistada 2** diz que não pode forçar, precisa ir pelo convencimento, que não pode ser invasiva, ajudando, assim, o professor a perceber aquilo que o leva a se contrapor ao uso do material. As **entrevistadas 1 e 3** não fazem nada com relação a essa postura, dizem não ver saída para a situação. Entretanto, a **entrevistada 3** também atua com cuidado para não ferir as relações pessoais.

[...] Sempre, claro, com aquele jogo de cintura. Você não pode ser invasiva, porque é a sala de aula do professor, tem que respeitar o profissional. Mas, se você precisa que o trabalho seja efetivamente realizado, então você não pode desistir (Entrevistada 2).

Não faço nada, não adianta, você fala, fala e nada. Eu falo com quem quer, senão você vai se desgastando, dando murro em ponta de faca. Tem 40 professores na escola, então... Mas é assim; é a consciência do professor, não só aqui como em qualquer outra escola. Se ele tem o hábito de escutar, ele vai te escutar, mas, se ele é muito tradicional, acha que é dono da razão e sabe tudo, não adianta ficar discutindo com uma pessoa assim, não vai entrar na cabeça. [...] é uma conversa delicada o tempo todo. Dependendo de como você fala e o tom, se achar que está te impondo, aí é que não faz mesmo [o que é solicitado pelo CP] (Entrevistada 3).

Nesse mesmo contexto, há outra proposta para entender e tratar essa situação:

É mais ou menos “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, daí você vai ali sempre procurando intervir, mas é o perfil do profissional mesmo; é algo até pessoal. Tem gente que chega e bate de frente e tem gente que vai “comendo pelas beiradas”. Eu acho que com o professor não funciona o “descer goela abaixo”. Você tem que convencer ele de que aquilo é bom. Por que ele não quer fazer? “Ah, não vou fazer porque eu não estou nem aí com o meu aluno...”. Não é isso. Ele faz daquele jeito porque acredita que daquele jeito é bom. Então [se] você trabalhar pra tentar mostrar a ele que tem outro jeito bom, então ele pode tentar, pode variar, então ele vai ficar ali, entre uma proposta e outra, até que finalmente vai incorporando na sua prática aquelas novas práticas, no caso pedagógicas (Entrevistada 2).

Esbarramos novamente na concepção de formação. Um coordenador que olha para o professor como alguém que pode avançar e, se não o faz, é por falta de alguma condição, é um coordenador que já parte de um olhar de formador, como alguém que provavelmente se vê enlaçado na questão dos obstáculos colocados e pode tentar contribuir para com a superação por parte do professor. Bem diferente de um coordenador pedagógico que prontamente entende os obstáculos colocados pelo professor como algo de caráter intransponível. Essa variação pode nos ajudar a entender os diferentes tipos de compreensões e intervenções que encontramos ao comparar as respostas das três entrevistadas.

Entretanto, há um modo mais ampliado de olhar para tais atitudes, que podemos compreender com a ajuda do professor Almeida (2007), quando fala sobre a tarefa de ensinar a conhecer.

Ensinar a conhecer sistematicamente é uma tarefa do educador profissional (mesmo sabendo que todos os seres humanos têm tarefa e competência educativa). Elaborar intencionalmente sempre novos projetos de ensino a partir dos saberes selecionados tem sido o desafio constante dos educadores profissionais [...] (ALMEIDA, 2007, p. 69).

Embora no texto ele se refira à relação professor-aluno, vale-nos a ideia que os novos projetos aqui também levam alguns professores a criarem obstáculos a sua implantação.

Outro fator apresentado foi a recompensa como forma de aceitar as formações:

Quando você não tem a dispensa de ponto, [como aconteceu com a professora do 4º ano que eu convenci que fosse à formação de matemática, sem dispensa de ponto, fora do horário dela de trabalho]. [O professor pergunta] O que eu vou ganhar com isso? Você vai ganhar conhecimento e ainda vai ganhar um certificado para pontuar. Tem professor que não quer mais pontuar, porque já alcançou tudo o que tinha que alcançar e muito menos conhecimento novo. Eles falam que já sabem o bastante, então tem isso. Tem professor que vêm e fala assim: “Ah, isso que você está falando eu

faço tudo isso e não dá certo, não adianta”. Entendeu? Esse professor que é mais resistente (Entrevistada 2).

É importante observar, que mesmo no depoimento da entrevistada 2, a qual, em suas respostas, se mostra mais atuante na formação, também declara que de fato há professores cujos obstáculos colocados se transformam em uma grande barreira e que sem recompensa de pontuação, por exemplo, fica praticamente intransponível.

O processo de formação, a aula dada pelo professor, as questões escolares, da comunidade estão tão separadas que em nenhum momento se percebe um cenário no qual todas estas peças estejam colocadas juntas para construção de sentidos. Dessa forma, ao que parece, tudo vale, tudo é individual, não há um currículo que dê sustentação para professores e coordenadores trabalharem juntos em prol de objetivos comuns. Os relatos nos revelam uma situação diferente da que, por exemplo, Sacristán Gimeno (2000) coloca sobre a necessidade de uma participação ativa, aquela que convoca a todos da comunidade para deliberação. Um currículo que contemple a expressão das diferentes culturas. Ao contrário disso, o que se pode pensar é que o que poderia ser somado acaba se transformando em obstáculos individuais; o novo passa a ser ameaçador ao invés de ser uma porta aberta rumo a um trabalho coletivo que busque uma melhor qualidade para a educação.

Não parece ser clara a função da escola e nem a sua especificidade. Por essa razão, o coordenador não pode se furtar a discutir com os professores esta questão. Esta pode ser mais uma variável de análise, e sem ter a ideia do que é a escola, seu papel, sua função política e, como já dissemos, um currículo que agregue a tudo o que concerne a esta escola, as decisões passam a ser de natureza pessoal. Portanto, aceitar ou não uma proposta passa a ser de deliberação pessoal, como se a escola, a “sua” sala, fosse isolada de tudo, e, o pior, sem nem considerar o próprio aluno. Parece não haver uma diferenciação do que vem a ser o público e o privado.

Apesar das dificuldades e descaminhos ainda presentes na atuação do coordenador pedagógico em sua autoimagem profissional, encontramos o seguinte: todas reconhecem sua tarefa de “acompanhar”, “orientar”, “facilitar” o trabalho do professor, referem que devem “aceitar”, “ouvir”, “levar para discussão” as questões da prática, tal como concluído na pesquisa *O Coordenador pedagógico e a formação de professores*⁶¹.

⁶¹ Portal Revista Nova Escola. Pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2010). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 03 set. 2012.

O meu papel eu enxergo assim: eu acho que tenho que ser um parceiro do professor, tenho que facilitar o trabalho dele, levando conhecimento, trocando ideias, dando suporte àquilo que ele precisa realizar (Entrevistada 2).

[...] hoje eu aprendi a ouvir, então tudo que vem para mim eu tento aceitar, ouvir, levar para discussão porque tem que aceitar. Mas o coordenador não tem uma formação suficiente para trabalhar com o grupo, isso falta (Entrevistada 3).

As **entrevistadas 1 e 3**, em tom de lamento, não avaliam receber uma boa formação.

Quando eu prestei concurso, eu escrevi: O coordenador tem que estar na sala de aula acompanhando e tal, mas se eu te dizer que eu não consigo, e também quando me dá tempo, parece meio que eu fujo, porque eu não me sinto bem preparada para depois dar a devolutiva para o professor, para cobrar o professor. Então, de certa forma, tudo bem, não dá tempo. É uma correria, mas parece que é uma fuga minha eu sou uma professora que uma coordenadora nunca entrou na minha sala. , então parece que eu estou invadindo a sala do professor [...] parece que eu estou lá de fiscal, eu fico supermal, então para mim isso é muito complicado [...], eu deveria acompanhar uma aula, olhar os Cadernos de apoio e aprendizagem. (Entrevistada 1).

Imbernón diferencia alguns termos e nos ajuda a pensar no que dizem as CPs sobre as formações recebidas no DOT central e DOT-P e as que realizam na escola com o grupo de professores.

Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (2009, p. 106).

Penso que nesse aprender e desaprender possa haver um caminho para superação dos entraves que dificultam a construção de um currículo em que a formação seja uma parte integrante e articulada a ele. Também devemos considerar o quanto as respostas são isoladas. Onde está a política de formação que não aparece como um eixo desse trabalho nas respostas das entrevistadas? Onde está a discussão do currículo que agregue a comunidade na direção da superação dos problemas? Estas são algumas, dentre outras perguntas, que ocorrem diante do que pudemos analisar.

4.3 Condicionantes estruturantes

Até este momento, tratamos de condicionantes que, a depender da forma como se apresentam, podem favorecer em maior ou menor grau a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores. Entretanto, agora vamos apresentar as condicionantes que não podemos negociar, caso contrário podem impedir o CP de ser formador.

A análise das entrevistas mostra que há situações limites: a falta de tempo, a falta de materiais (*Cadernos de apoio e aprendizagem* e xerox), a falta de recursos humanos.

Quando se fala em formação do CP, como disse a **entrevistada 4**, é preciso de especialista, para realizar a formação para iniciantes, como já discutido, mas sem o tempo não é possível...

É claro que se tiver um formador para prover isso seria mais fácil. Um orientador seria mais tranquilo, né? Mas, assim, o tempo já ajudaria bastante (Entrevistada 4)

Para melhor interpretar esse item, é necessário remeter ao que foi tratado no capítulo 2 sobre as condições de atuação do CP. As JEIFs se constituem como o espaço mais privilegiado de formação contínua em serviço de professores; acontecem quatro vezes por semana com duração de 1h30, no entanto:

Os professores escolhem o horário que querem fazer [a JEIF]. Não posso [pedir que todos venham no mesmo horário] (Entrevistada 1).

Logo que foi implementado [CAA], em especial utilizava as reuniões pedagógicas⁶², porque a JEIF tem um espaço de formação, também diário, que é muito importante, mas eu não consigo reunir o grupo todo nesse momento (Entrevistada 4).

Essa parece ser uma das questões a serem repensadas. Afinal, existe ou não tempo para a formação do grupo de professores? O coordenador, diferentemente do que diz a **entrevistada 1**, pode pedir, mas não obrigar o professor a vir num determinado horário. Há professores que dobram período, trabalham em duas escolas e não têm muitas disponibilidades de horário. Isso, na prática das entrevistadas, faz com que elas nunca tenham o grupo todo junto ou, pelo menos, uma divisão com critérios que o ajude a ter um foco de conteúdo específico para os que participam desse momento da formação. Pergunta-se: como o coordenador pedagógico pode realizar a formação se não tem um tempo na escola para reunir todos os professores?

⁶² Durante o ano, estão assegurados quatro encontros que devem ser realizados bimestralmente e com data previamente definida.

A definição de grupo feita por Philippe Perrenoud nos ajuda a realçar a importância da existência de um tempo comum entre os professores: “Pode-se definir uma equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação” (2000, p. 83). Se pensarmos pela definição do Perrenoud, vamos mais longe, pois não ter um tempo para o coletivo implica numa questão curricular, o que torna, então, as queixas das coordenadoras mais potencializadas.

O único período no qual parece estar todos os docentes é no início do ano, quando realizam o planejamento anual.

O planejamento [do professor] é feito anualmente. No início do ano, elas me mandam para comentar. Devolvo e os professores mudam alguma coisa (Entrevistada 1).

Para além da sua formação ou mesmo a sua concepção de formação, é fundamental realizar uma análise sobre as condições que o CP tem para realizar o seu trabalho de formador. Na Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, são quatro as ações que compõem o conjunto das políticas de valorização do magistério: formação inicial e continuada, piso salarial nacional, jornada integral com, pelo menos, 30% de horas-atividade, carreira com progressão constante e compensadora. Embora a situação ainda seja difícil por não se efetivar, podemos ver que há uma preocupação com a formação do professor e as condições para que ela se realize expressa na Lei. Sendo assim, coloca-se como urgente uma revisão da forma como hoje a JEIF dentro da RME está disposta. Seria interessante haver uma política que garanta tempo e organização de grupos para o seu trabalho e, assim, termine com esta situações na qual o coordenador tenham de ficar na condição de “correio” entre os diferentes grupos da JEIF como forma de tentar integrar as discussões que precisam passar por todos os professores. Cabe lembrar que, segundo as entrevistadas, embora os diretores tenham a disponibilidade de fazer uma parceria com elas, não realizam uma gestão na qual os momentos de formação sejam preservados.

Conforme, o texto “Educar em Rede-Coordenador Pedagógico-Função, rotina e prática”, elaborado por Elisabete Monteiro et al. (2012 p. 13), “Para haver experiência colaborativa nos espaços escolares, é preciso criar condições de trabalho coletivo e cooperativo, o que demanda esforço de todos os atores e a existência de pares”. Se, por um lado, a garantia do horário de formação é um ganho consolidado nas condições de trabalho, por outro, a forma como este horário está proposto ainda não cria todas as condições para que

se realize um trabalho coletivo e cooperativo. Ao contrário, como diz a **entrevistada 1**, cria um mal-estar.

Eu converso com os quatro [professoras que fazem JEIF] da manhã e eles decidem alguma coisa. E eu vou passar [as decisões] para os da noite, aí eles [aos professores da noite respondem]: “Ah, os da amanhã querem decidir tudo. Aí já fica uma coisa meio contra, fica complicado. Fica meio uma disputa assim: “Saías justas” (Entrevistada 1).

Além do horário de JEIF, os professores têm quatro aulas de 45 cada, ou seja, quatro vezes na semana para trabalho individual, entretanto também há uma queixa de que não seja suficiente:

Para formação [JEIF], eu acho que é suficiente, mas, para o indivíduo, eu não acho que seja suficiente. Eles não dão conta, quer dizer, tem que dar. Eles dão porque tem que dar, mas, assim, essas 3 horas são para revisar o planejamento semanal se o planejamento está correndo a contento, preparar as atividades da semana, corrigir o que tiver que corrigir e ainda conversar com o coordenador (Entrevistada 4).

Ao todo, somando a JEIF e a hora de trabalho individual, o professor tem 11 horas semanais para formação e planejamento. Tempo também disponível para os encontros com a CP. Porém, apesar de merecer melhor investigação antes de avaliar se este tempo é suficiente, como estamos vendo nesta pesquisa, há um mau uso destes horários, uma vez que as CPs declaram também não saber fazer a formação.

A falta de tempo previsto para o planejamento parece ser uma questão bastante importante, como podemos ver nos relatos das **entrevistadas 1 e 3**, mostrando que os coordenadores não conseguem se preparar.

Que nem no ano passado, a gente [a entrevistada e a outra CP com quem trabalha] chegava muitas vezes: “Ah, o que a gente vai fazer hoje? Corre, vamos buscar alguma coisa!”. Neste ano, sentamos no começo do ano [...] fizemos um cronograma por semestre [...] então ficou bem mais fácil [...] mas assim, ler juntas, eu e ela, discutirmos [os textos indicados a gente não faz. Então, acaba que não dá tempo, a gente só manuseia o material [antes de ir para JEIF]. Foi só isso (Entrevistada 1).

Às vezes não, muito difícil ler antes; eu leio com elas [professoras]. Aí eu vejo se está legal, na hora a gente já discute (Entrevistada 3).

Da mesma forma, para estudar também não há tempo previsto, conforme indica a **entrevistada 4**.

Então, eu acho que nós teríamos que voltar a estudar. O tempo de estudo é a chave. Nós, trabalhando na escola, deveríamos ter o tempo de estudo aqui. Conquistamos esse ano, finalmente, esse espaço juntas, que o único dia que nós estamos juntas é na sexta-feira nesse momento. Ela chega um pouco mais cedo, aí a gente consegue “trocar as figurinhas” no que a gente vai trabalhar, porque no dia a dia não conseguimos tempo de estudo. Então, não é simplesmente ir para DRE ou ir para algum local. Não é isso. Nós precisamos de tempo aqui dentro mesmo para se dedicar. Então, a gente tem uma gama de propostas para trabalhar na formação, mas como eu vou trabalhar um material que eu não estou conseguindo manusear ou não dou conta de preparar o material para ir ao encontro? Entendeu? (Entrevistada 4).

A ausência de tempo inviabiliza a formação, e a ausência de materiais também impede o trabalho. Entretanto, este parece ser um problema em fase de superação.

Nem sempre quando os alunos chegam o material está na escola. Não, muitas vezes não, às vezes chega de um ciclo e não chega do outro [...]. E aí a professora vai trabalhando o livro didático ou outras coisas. O problema é sério mesmo (Entrevistada 1).

Só que é sempre assim. Hoje é até menos, mas no começo era bem mais agravado. Eles falavam que ia chegar em abril e chegavam em agosto. No começo, acho que a coisa da logística, a organização, a produção em gráfica foi demorada. Então, houve isso, houve um aviso, era para chegar até um determinado prazo, houve um atraso bastante considerável (Entrevistada 2).

Usam sim isso [os materiais]. Todos assim no fundamental 1 em geral usam e cobram quando não chega na hora certa, porque se chegar em junho e você está com tema que você estava trabalhando em março é complicado, né? (Entrevistada 4).

Por outro lado, mesmo tendo de, às vezes, esperar a chegada do material dos alunos, acaba solucionando um outro problema, que é a dificuldade de fazer cópias, como avaliam as **entrevistadas 4 e 2**.

Fora que é um material pronto e que na escola a gente está tendo bastante recursos. Temos xerox própria, mas as escolas ainda têm dificuldade na reprodução [máquina de cópias], de material, né? (Entrevistada 4).

Então, o que ele tem com esse material não consumível do MEC, ele pode ler ali, e, quando tiver que fazer alguma coisa, tem que copiar o exercício no caderno dele e no Caderno de Apoio não, ele faz ali mesmo. Esse é um aspecto bastante interessante (Entrevistada 2).

Embora não seja o centro deste trabalho, não podemos deixar de ponderar que os atrasos na entrega dos materiais podem ocorrer. Isso atrapalha o professor e, conseqüentemente, seu planejamento. Embora pareça que não estão ocorrendo nos últimos

tempos, é importante destacar que merece cuidado. Professores e CP precisam antecipar estratégias que não prejudiquem a qualidade do trabalho com os alunos.

Por último, há uma queixa geral que a falta de uma equipe completa e suficiente seja responsável pelos desvios de função que o coordenador faz ao longo do dia e que o retira da sua função de formador.

Eu acho que recurso humano na escola é escasso não é suficiente. Inspetor não é suficiente. Assim, tem toda uma questão burocrática. Mesmo quando se está de licença você não tem outro para substituir; se fulano faltou não tem outro para substituir. Então é complicado. A gente faz a política da boa vizinhança para você ter sempre alguém para te ajudar. Eu tenho bastante apoio dos professores. Em módulo de professor adaptado, a gente vai catando quem é que pode estar ajudando no momento (Entrevistada 4).

Ao que parece, o que deveria ser um dever do Estado passa a ser “política da boa vizinhança” para que a escola possa caminhar. Esta situação parece constituir um problema inclusive maior, que extrapola o trabalho do CP, pois se trata do funcionamento geral da escola. **As entrevistadas 3 e 4** mostram em suas respostas esta consequência para a escola e para os alunos.

Uma criança caiu da escada e se machucou, vamos eu e assistente cuidar dessa criança. Ajudar, ligar para a mãe e procurar... Aí o telefone, vamos supor, não atende. No outro dia, eu fui na casa de um pai porque a criança estava com falta de ar, e nisso eu já chamei o SAMU, e essa criança está internada até hoje. Se eu não chamo o SAMU, essa criança tinha morrido (Entrevistada 3).

Você tem que estar lidando com questões de disciplina porque você está na escola. A escola é um organismo vivo não para. Como é você [presença da entrevistadora], hoje eu nem estou acreditando que essa porta está fechada e nós estamos aqui. É raríssimo estarmos assim é porque você está aqui. Eles não sabem quem você é, quem estou atendendo, mas esse é um momento raro raríssimo. (Entrevistada 4).

O que podemos ver nos depoimentos das **entrevistadas 1 e 4** é certo desconforto com a situação e a falta de possibilidade de solução para o problema.

Talvez faltassem recursos humanos. Tinha que ter mais gente, na escola, para fazer essas outras coisas que nós fazemos. É um acompanhamento de tudo. A gente acompanha desde a falta do aluno. O aluno faltou aí o professor me comunica [...]: “Olha, o ‘fulaninho’ faltou 3 dias”. Aí a gente já vai. Eu não posso parar e eu mesma pegar o telefone e ligar para o aluno. Aí eu vou atrás de alguém que ligue para o aluno. Ligar para mãe; ver o que está acontecendo. A criança está doente? Está faltando por quê? Precisava de uma assistente de coordenação. (Entrevistada 4).

[...] tem muito atropelo, muito atropelo. Porque tem horário coletivo que a gente não consegue planejar nem numa semana, é uma coisa louca. Que nem, aparece Prova São Paulo. Prova São Paulo até que é programada [...] Vai aparecendo. Isso é para hoje! Isso é para hoje. Muita sondagem, o DOT pede muita sondagem para a gente, muita coisa, muita demanda [...] xerox. Todo o material é a gente quem prepara; muito material, muita sondagem; questionário da Prova São Paulo. Então, tivemos que parar para organizar, colocar o nome dos alunos. Passeio, muitos pais que aparecem. Atender pais, conflitos, responder coisas para a secretaria, organizar papel, organizar provas, xerocar. Tudo o que poderia outra pessoa fazer, porque acaba tirando o nosso tempo para estudar (Entrevistada 1).

Na verdade, isso é um trabalho administrativo, né? Mas a direção delega trabalhos, delega as funções porque ele [o diretor] também não dá conta de tudo, não é onipotente (Entrevistada 4).

Ao ser questionada sobre a possibilidade de superação desta situação, a **entrevistada 4** relata:

[ao ser questionada se nos 6 anos que está na RME viu alguma melhora, responde] Infelizmente, não, é um se vira nos 30 legal. É assim. Isso não é privilégio meu; a gente conversa nas redes, nas reuniões; é uma coisa presente na escola (Entrevistada 4).

E completa:

Talvez esse seria o primeiro passinho: qual é a função do coordenador. O que me cabe, o que não me cabe? (Entrevistada 4).

Uma nova tensão se forma, pois a descrição das atribuições do CP são bastante claras e objetivas. De fato, as coordenadoras estão corretas quando apontam a falta de condições. Os impedimentos provocados pela falta de recursos humanos, o distanciamento de suas atividades para assumirem outras que não constam nas suas atribuições e o tempo X volume de atividade são alguns exemplos do quanto as condições não estão contribuindo para que o CP faça a formação dos professores. Há de se lamentar que situações ligadas a oferecer condições para o coordenador atuar sejam negligenciadas, pois o maior prejudicado acaba sendo o aluno. Ele deixa de gozar do direito de ter um ensino de qualidade (CASALI, 2010).

Por fim, o trecho do texto “Educar em Rede-Coordenador Pedagógico-Função, rotina e prática”, formaliza o que encontramos nos relatos:

Dentro desse contexto, o CP assume um papel preponderante. Afinal, é ele que está ao lado do professor e tem condições para concretizar as políticas de formação permanente. Ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas [...]. Terá que reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para

não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano (AMADO, GOUVEIA, INOUE, 2012, p. 28).

Passando agora às considerações finais, podemos dizer que o CP, ao parecer esquecido, tenta buscar seu lugar, sua identidade e, sobretudo, um reconhecimento, dentro da escola, para poder realizar aquilo que, na maioria das vezes, está na sua imaginação. É verdade que hoje ele não está conseguindo realizar o que deseja, mas só o fato de perceber o quanto precisa avançar na sua formação, as condições que necessita para atuar como formador, já é um passo em direção a essas conquistas. As queixas revelam também desejos inalcançáveis que, se não ouvidos, se cristalizam e assim param de avançar.

Todos se indignam com a falta de possibilidade de atuarem de acordo, inclusive, com o que aprenderam na própria prática. Estão em estado de alerta. Se as portas se abrirem, já reúnem condições para poderem andar e se ajudarem mutuamente na construção da sua atuação como formadoras.

Vamos às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÃO QUASE FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as condições que precisam ser garantidas para que o coordenador pedagógico possa vir a atuar como formador de professores, realizando nas escolas a formação contínua em serviço.

Nessas considerações, a intenção é compartilhar o que foi possível recolher nos estudos teóricos e documentais, nas conversas com os informantes qualificados e nas vozes das coordenadoras que trouxeram para este contexto de pesquisa a vida cotidiana do formador dentro da escola. O mediador que nos permitiu elaborar tais análises foi um componente curricular marcante, os *Cadernos de apoio e aprendizagem*.

Com isso, pretendemos participar do diálogo com a comunidade de pesquisadores que procuram compreender como, nessa vida cotidiana, o coordenador pedagógico pode conseguir vir a ser um formador. Quem se debruça sobre este tema sabe que as variáveis são muitas e que nenhum trabalho solitário daria conta de resolvê-lo. Ao contrário disso, essa pesquisa é mais uma contribuição para enfrentar este desafio.

Iniciei este trabalho com a visão profissional que acumulei até então como professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores e coordenadores. Esta era a bagagem inicial que me ajudava a olhar para as questões investigadas nesta pesquisa. Entretanto, para sua execução, foram necessárias duas alterações de rumo. A primeira foi a necessidade de um novo olhar: o de pesquisadora. A segunda foi a redefinição do ponto de partida.

Foi preciso um tanto de despojamento para poder abandonar o olhar que definia, *a priori*, o coordenador pedagógico como formador e assim compreender o que diziam as entrevistadas. Elas diziam se reconhecer como as responsáveis pela formação contínua em serviço, que tinham ideias de como fazer isso e que, embora não da forma como precisavam, recebiam orientação sobre como serem formadoras. Entretanto, tais orientações não as ajudavam, efetivamente, a atuarem como formadoras dos professores. Na verdade, outras questões tomavam vulto tão grande no cotidiano escolar que o tema de formação contínua em serviço para elas perdia a sua devida importância.

Neste sentido, o ponto de partida passou a ser: o coordenador pedagógico não pode ainda ser definido como o formador de professores na escola; ele poderá vir a ser caso determinadas condições sejam realizadas. Este, então, passou a ser o mote central desta

pesquisa e procuramos fazer um levantamento das condições segundo a visão das CPs entrevistadas.

Inicialmente, a ideia era definir se a pesquisa olharia para a formação do coordenador pedagógico ou para a formação que ele realiza com os professores. Porém, definido que o foco seria as condições para o CP ser formador, compreendemos que estas duas situações deveriam coexistir, dado que uma tornou-se condição para a outra.

No capítulo I, os autores escolhidos, Imbernón, Alarcão, Shön, Franco, Tardif, Perrenoud, ajudaram a diferenciar as concepções, os modelos e os tempos de formação, colaborando, assim, na discussão sobre onde e quando os coordenadores pedagógicos são formados, bem como onde e quando realizam o seu trabalho de formador com os professores para dar conta de suas atribuições. Por fim, os instrumentos de formação foram definidos dentro da concepção defendida nesta pesquisa, para tornar observável que não é de qualquer formação que se fala.

A partir dessas ajudas e das respostas das entrevistadas, foi possível organizar as categorias para a análise dos dados que se concentraram em três condicionantes: políticos, formativos e os estruturantes.

A respeito do condicionante político, o que se pode observar é que, desde a década de 90, os materiais didáticos produzidos pela própria RME-SP vêm ocupando um grande espaço na rotina dos professores com os seus alunos. Ao que parece, as avaliações externas são determinantes de maior peso para sua definição, entretanto a SME-SP divulga que em todas as suas produções também são levadas em consideração as opiniões emitidas pelos professores a respeito de suas necessidades didáticas.

A produção de materiais didáticos a partir das avaliações externas coloca em risco um elemento organizador da escola: o currículo. Isso porque parecem levar a uma inversão, passando a colocá-lo a serviço da obtenção de bons resultados nas avaliações, quando o desejável seria que as avaliações oferecessem elementos para que cada vez mais ele pudesse se reorganizar para proporcionar uma educação de maior qualidade.

Os *Cadernos de apoio e aprendizagem*, objeto mediador dessa pesquisa, passaram pelas mesmas questões de outros materiais: serem pensados para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, e definidos a partir de avaliações externas. Neste sentido, foi também apresentado o caminho que este percorreu até sua chegada à sala de aula, o que pode ser considerado emblemático para entender o uso dos materiais num âmbito mais amplo.

Chamou-nos a atenção, nesta pesquisa, o fato de que não se conseguiu, do ponto de vista das políticas de formação, agregar aos programas elaborados pela RME-SP as condições necessárias para que o coordenador pedagógico tomasse os materiais como objeto de reflexão nos espaços de formação dos professores. Mais curioso ainda é o fato de que nos programas da RME-SP, desde o início, está previsto o papel e o apoio ao coordenador pedagógico.

Sobre isso, há uma contradição entre o que recolhemos de informação nos documentos e nas conversas com os informantes qualificados e os depoimentos das CPs. Por um lado, pudemos observar que há, por parte da SME-SP, várias ações voltadas à formação dos CPs, incluídos nos programas que produzem materiais para serem usados pelas escolas, inclusive os *Cadernos de apoio e aprendizagem*. Para essa formação, disponibilizam espaços e tempos, tanto no DOT-Central como nos DOT-P. Entretanto, os CPs não reconhecem estas ações como uma formação que os ajude na ação com os professores. Ao que parece, há entre eles uma discordância sobre o que vem a ser “formação” e como a realização dessa é vista como forma de ajudar a ação do CP na escola.

Esta contradição pode estar atrelada a uma questão vinculada à comunicação, que se dá entre as instâncias da rede, DOT, DOT-P, DRE, escolas. O fato de os coordenadores pedagógicos só saberem da produção dos *Cadernos de apoio e aprendizagem* quando estavam próximos a chegar na escola parece ser um fator que revela o distanciamento no diálogo entre estas instâncias da rede. Como o CP pode trabalhar, no contexto de formação, com um material que não conhece? Surpreendido, toma conhecimento da produção ao mesmo tempo em que os professores⁶³ e tem como atribuição implantar o material na escola. Como dissemos, este processo coloca o CP na condição de “traído”. Participar dessas discussões seria importante para que o CP pudesse protagonizar a discussão política e didática do material com o grupo de professores.

Uma política de formação não se encerra na definição do que será encaminhado ou do que será proposto e produzido. É preciso que ela também se responsabilize pela garantia da realização das práticas de formação nas escolas. Deixar nas mãos do CP uma série de materiais não garante que estes sejam bem utilizados a ponto de incidirem na qualidade da educação. Pensando a chegada do material, do ponto de vista dos professores, a situação não ganha novos contornos e, assim como os CP receberam o material, algumas informações das DREs, outras da coordenação pedagógica e a partir disso ficam com a responsabilidade de usá-lo com os alunos. Como podemos aceitar que este caminho leve a uma boa condição de

⁶³ Exceto os professores do grupo de referência.

ensino? Esta é a forma que traz consigo a ideia que o material por si só já promove aprendizagem e com sucesso. Equívoco. Sem o devido estudo do material, por parte do grupo de professores com o apoio de CP, que este participe desde a sua elaboração até a sua chegada à sala de aula, de forma a adequá-lo às diferentes demandas dos alunos, é muito difícil se chegar ao seu bom uso.

A análise dos *Cadernos* é bastante reveladora dessa questão. O de língua portuguesa, por exemplo, se sustenta num trabalho de produção de texto pelo caminho das “esferas de circulação”. Como um professor pode trabalhar com estas unidades, sem saber o que vem a ser isso?

Embora os problemas mereçam destaque como forma de buscar saídas para os impasses, não podemos deixar de lembrar que os *Cadernos* foram também elogiados pelos CPs que reconhecem que eles cumprem o seu propósito de dialogar com as expectativas de aprendizagens, ao evidenciar as relações entre as expectativas, os conteúdos e propostas didáticas, facilitando, assim, a compreensão do professor. Do ponto de vista do aluno, deve ser considerado como uma importante contribuição ao oferecer condições para que as propostas didáticas fossem realizadas no próprio material, além de possuir qualidades tanto do tratamento pedagógico dado ao material como do projeto gráfico.

Com relação aos condicionantes estruturantes, a falta de tempo foi destacada como o fator que mais impede o trabalho do CP como formador.

Por ser uma instituição viva, muitas coisas ocorrem no dia a dia da escola e para dar conta dessas ocorrências, segundo as CPs, seria necessário que houvesse mais pessoas à disposição para resolver os diferentes problemas. Além do número de acontecimentos e de sua variedade, parece que será uma situação sempre desfavorável, uma vez que faltas e licenças, em geral, não são substituídas.

Esta é uma situação frequente assumida pelos coordenadores pedagógicos, mesmo não sendo uma tarefa da sua responsabilidade, o que acaba por desviá-lo de suas funções, como, por exemplo, o planejamento da JEIF.

Com relação a JEIF e os outros tempos de estudo dos professores, as entrevistadas também colocam uma dificuldade; segundo elas, não há como reunir o grupo de professores. A política de jornada de trabalho propicia os horários de estudo, o que, sem dúvida, é um ganho que pode garantir ao coordenador a possibilidade de ter um grupo de formação. Outro ganho é ter materiais de estudo de qualidade, mas, sem assegurar o encontro de todo o grupo, ficando a cargo de cada professor a escolha do seu horário de estudo, a formação fica muito

fragilizada. Esta é uma grande perda, pois sem o grupo inteiro ficam prejudicados não só os encaminhamentos pedagógicos, como todos que se referem à organização e ao funcionamento da escola. Sobre isso, todas as CP se lamentam e reconhecem como um grande prejuízo ao trabalho de formação. Como diz Perrenoud (2000), dessa forma, não conseguem formar uma equipe que se debruce sobre um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e cooperação. As decisões e encaminhamentos são sempre parciais e, de certa forma, fragmentados.

O que se pode concluir é que o tempo de formação existe e isso é uma grande conquista, mas a forma como está disponibilizado ainda não atende à condição necessária para a realização do trabalho. Parece que a grande dificuldade está na relação do tempo disponível, sua organização, o volume de trabalho e estabelecimento de prioridades.

Com relação aos condicionantes formativos, o primeiro aspecto a ser destacado na análise é sobre a formação do CP. Onde ele se forma? O levantamento teórico e documental mostrou que na formação universitária inicial do pedagogo praticamente não há nada dirigido para ajudá-lo a vir a atuar como um coordenador pedagógico. Essa situação é revelada na fala das entrevistadas quando indicam que sua formação ocorreu na prática.

Apesar dos problemas que isso possa trazer, há uma vantagem, pois se ele mesmo problematizar o seu trabalho, introduzir categorias de análise daquilo que ele faz e tiver a mediação das teorias da educação, isso pode ajudá-lo a construir uma subjetividade, uma identidade e, de fato, vir a ser um coordenador que tenha respeitabilidade e liderança.

Sobre esta questão da respeitabilidade e liderança, é necessário se fazer mais uma consideração, que, embora não retirada diretamente dos dados, ajuda a olhar a relação das CPs com as condições indicadas como essenciais para que possam atuar como formadoras.

Há, claramente, por parte das entrevistas, uma demanda de ajuda do Estado; as condicionantes evidenciam esta lista. Entretanto, não podemos nos furtar de observar que não há por parte delas uma preocupação declarada em assumir uma postura mais ativa em relação à própria formação. O processo de formação que aqui defendemos pressupõe um sujeito ativo, reflexivo, sendo assim, no mínimo, coresponsável pela sua própria formação. Ao contrário disso, estaríamos propondo que ao Estado caberia uma função paternalista, formando profissionais pouco autônomos.

Essa é uma discussão bastante delicada porque nos convoca a pensar, concomitantemente, tanto as condições que devam ser asseguradas pelo Estado como as que cabem ao profissional coordenador pedagógico. Pensá-las de modo separado pode levar a um

equivoco, pois a relação é de complementaridade, mesmo que contraditória. O profissional reflexivo para rede é mais que um detector de falhas, é também aquele que busca, analisa, discute e sugere alternativas. As queixas, embora indiquem falhas e ajudem a avançar, não são suficientes; é preciso uma postura mais ativa que contribua democraticamente com a busca de soluções. Não se quer, aqui, minimizar a importância das condições de trabalho que consideramos também essenciais, determinantes e dever do Estado, mas queremos agregar a elas a potencialidade e autonomia que podem adquirir quando nas mãos de um profissional responsável pela sua formação.

Quando uma entrevistada fala que “não pergunta muito”, porque não sabe lidar com as questões dos professores no contexto de formação, fica clara sua angústia. Ela revela precisar de ajuda. Entretanto, nenhuma CP entrevistada teve qualquer apoio, curso ou acompanhamento para iniciar o exercício em sua função de coordenador pedagógico.

Tal situação acaba deixando a qualidade da atuação do CP [que já não tem um preparo para o cargo], à sorte de cada uma. Se for interessada, “corre e busca aprender”, como pudemos ver nas palavras das **entrevistadas 2 e 4**, mas, se tem um perfil mais acomodado, acaba imobilizada, buscando culpados para a situação que vive. Ao que parece, não é desta forma que a educação pode ganhar qualidade.

A SME, diante desta situação, tem aberto, nos últimos anos, várias situações de formação para os CPs, mas suas ações de acompanhamento do trabalho nas escolas ainda são tímidas. Ganham mais espaço os cursos do que as situações de formação, em que o foco seja a reflexão da prática. Provavelmente, esta seja uma das razões de os investimentos realizados por SME não representarem uma contribuição de maior significado aos CPs. Sem uma competência técnica, dificilmente serão reconhecidos como referência pelo grupo de professores.

É preciso garantir ao CP um espaço de reflexão da prática em que ele possa trabalhar tanto os conteúdos das disciplinas como os de formação didática, pois saber um conteúdo não é suficiente para saber ensiná-lo.

Há, nas respostas das entrevistadas, uma clara mistura entre as concepções de formação. Mais que isso, a presença de uma prática transmissiva é bastante grande, pois, como dissemos, “passar” e “mostrar” são termos usados com grande frequência. O que pode ajudar a compreender porque, embora todas desejem, poucas consigam uma efetiva mudança na prática dos professores.

O acompanhamento das práticas também foi um desejo que parecem não conseguir realizar. Todas falam em observação de sala, mas nenhuma consegue realizá-la. O que certamente fragiliza o vínculo profissional, fazendo com que, em alguns casos, nem as dúvidas sejam trazidas para o CP.

Apesar dos problemas apontados serem vários, há uma questão maior que passa pela discussão de currículo. Tudo o que indicam com relação à sua formação e à dos professores parece trazer um caminho que ainda está muito desvinculado da base curricular. O que faz com que falas importantes fiquem, até certo ponto, com ar de queixa, de modo isolado e na busca de culpados, não havendo uma implicação das entrevistas com a situação que vivem.

De fato, são muitos os entraves que as impedem de atuar como formadoras, e destes precisamos nos ocupar com grande atenção. Entretanto, não podemos deixar de colocar que há também a necessidade de se incluir, na formação dessas CPs, uma discussão que as ajude ver que a escola, o projeto de formação e tudo o que a elas se relaciona compõem o currículo e que o caminho da solução está na política de formação, da qual compete também a elas participarem ativamente como forma de intervir no próprio processo formativo. Precisam perceber que sozinhas, queixosas, não contribuem com a superação dos problemas por elas mesmo levantados.

Para concluir, julgamos ser interessante trazer uma das perguntas iniciais feitas nesta pesquisa e nela se ampliaram: o que será que acontece nestes processos que ainda não permitem ao coordenador pedagógico as condições para atuar na formação continuada em serviço dos professores e na sua própria formação?

A resposta a ela não encontramos completamente definida nesta pesquisa, mas há algumas pistas que nos ajudam a compreender melhor o cenário, uma vez que pudemos organizar algumas condições que, no dia a dia, são vistas separadamente e assim viram apenas queixas e não proposições afirmativas de sujeitos.

Não seria acertado dizer que em algum momento todas as condições estariam satisfeitas. Sempre haverá oscilação na sua garantia em função das suas características, entretanto uma coisa é saber que há uma fragilidade na garantia dessas condições, outra é pensar que esta situação é definitiva e que não há perspectiva de superação. Este é um pouco o sentimento da **entrevistada 4**, quando diz não ver esperança. É como se passasse silenciosamente por tudo o que faz.

Ao final deste trabalho, creio ser possível delinear algumas condições que ainda precisam ser garantidas para que o coordenador pedagógico realize a formação contínua em serviço dos professores.

Em síntese, ficam aqui elencadas algumas condições que, se garantidas, poderiam contribuir com a atuação do coordenador pedagógico como formador:

- a) a escola deve ter um Plano Político Pedagógico (PPP) amplo e consistente que dê sustentação ao desenvolvimento do trabalho;
- b) ter uma política de formação aos CPs assegurada, independente dos partidos políticos que mudam a cada gestão;
- c) os CPs deveriam ter posições mais participativas das políticas e de seus encaminhamentos como mediadores entre os materiais e o grupo de professores;
- d) ter oportunidades de formação aos CPs que tenham como foco a reflexão da prática;
- e) de modo sistemático, o CP deve ter oportunidade – oferecida pelo Estado, mas também construída por ele mesmo – de conhecer, estudar e planejar a entrada e acompanhamento do uso dos materiais didáticos produzidos pela RME-SP;
- f) o CP deverá ter tempo para estudar, planejar, analisar material dos professores e alunos, observar as salas de aula e organizar devolutivas;
- g) a escola deve garantir tempo e espaço para a realização de encontros de formação, em que seja possível reunir todos os professores;
- h) a escola deve se organizar para garantir ao coordenador horários de acompanhamento dos professores
- i) a SME deve assegurar um número de profissionais suficiente, na escola, para atender diferentes demandas que surgem no cotidiano.
- j) A formação do coordenador deve caminhar para a autonomia de modo a implicá-lo no próprio processo de formação.

Não se pode atribuir a alguém uma tarefa, sem se pensar nas condições que esta precisa ter para desenvolvê-las. A produção dos *Cadernos de apoio e aprendizagem* nos ajudou a perceber que mesmo um material de qualidade, com condições de contribuir para a aprendizagem dos alunos, precisa ser pensado de modo a considerar, quem serão os responsáveis diretos para sua efetivação, como chegará à escola, como será apresentado aos

professores, entre outras considerações já destacadas anteriormente neste trabalho. Sem isso, todo material corre o risco de ser mais um obstáculo para o CP atuar como formador.

Escutar as coordenadoras pedagógicas foi essencial para entender que a definição do seu papel como formadoras de professores chegou antes mesmo que elas pudessem se construir e se reconhecer como tal. Às coordenadoras, sugere-se que se vejam também responsáveis por sua formação em serviço, pois, afinal, supõe-se que, uma vez concursadas e aceitas, têm as condições mínimas de cumprir suas funções e formar-se em serviço. E aos governos talvez esta seja uma última sugestão: ouvir os interessados... interessados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. *Temas e textos em metodologia de Ensino Superior*. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários, 2006.

_____. *Programa de Ensino Inovador Implantação e Análise Crítica*. In: Coleção Ensinando Aprendendo. São Paulo. CLR Baliero Editores, 1989. (Coleção Ensinando Aprendendo).

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ALMEIDA, F.J. de. *Computador, escola e vida: aprendizagens e tecnologias dirigidas ao conhecimento*. São Paulo: Cubzac, 2007.

_____. *Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2009

AMADO, C.; GOUVEIA, B. e INOUE, A. (Coord). *Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

ANDRADE, E. C. M. *Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores na unidade escolar: “o projeto especial de ação” e “o programa a rede em rede: a formação continuada na educação infantil” no município de São Paulo*. 2010.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____; BEANE, J. (Orgs.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAPTISTA, I.A.P. *A Atuação da Coordenação pedagógica como um dos Possibilitadores de Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Município de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BLANDINO, F.M.L. *A construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto escola: o ideal, o legal e o real*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.

BRASIL (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Brasília, 2001.

BRASIL (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Brasília, 2001.

BRUNO, E.B.G. O Trabalho Coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES A.A.; MATE, C.H. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 13-16.

CANÁRIO, R. Introdução. In: *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. p. 2-7.

CARVALHO, S.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S.. *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

CASALI, A. O que é educação de qualidade. In: MANHAS, Cleomar (Org.). *Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?* Brasília: INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos / UNICEF / CONANDA / Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2011. p. 15-40.

CASTANHO, M.E., CASTANHO, S. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

CHRISTOV, L.H.S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In

CNE/MEC. PARECER NE/CP Nº: 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 06/05/2013

COCCO, C.A. “São Paulo é uma escola”: uma política curricular sob o olhar dos educadores. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2012.

GASTALDI, V. *Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidade e desafios na perspectiva do formador*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, A.A. et al: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9-13.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, C. Tulio. *Ética, Jornalismo e Nova Mídia*. São Paulo: Zahar, 2009.

ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

FONTANELLA, S. *A Formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNs e na pedagogia*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: bases epistemológicas do conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, F.C.O. O Coordenador Pedagógico e o professor iniciante. In: ALAMEIDA, I.R. de (Org.). *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 33-36.

_____. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo. v. 1, n. 1, p.117-131, jan./jun, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Revista e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, , jan./jun. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 26 maio 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 18.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, maio 2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

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

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GIANFALDONI, M.H.T.A. *O Processo de Pesquisa: iniciação*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.1997.

GOUVEIA, B. *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2012.

GUEDES, S.T.R.; Schelbauer, A.R. Da Prática do Ensino à prática de Ensino: Os Sentidos da Prática na Formação de Professores no Brasil do Século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 227-245, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/issue/current>>. Acesso em: 21 maio 2013.

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

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSÉ, L. D. *O cotidiano Escolar de 1º Grau: O sonho e a realidade*. Goiana:CEGRAF/UFG, 1988.

LEMOS, M.F, GUERRA, M.G.G. *Coordenador Pedagógico – Reflexões e desafios no dia a dia da escola*. Fortaleza: Aprender Editora, 2012.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, J.C. A pedagogia em questão: Entrevista realizada por Marli de Fátima Rodrigues, “**Da Racionalidade Técnica à ‘Nova’ Epistemologia da Prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**”, Tese de Doutorado. Goiânia, 2005. Disponível em:

www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../1118>. Acesso em: 06 maio 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCELO, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 51-76.

MARCELO, C. A Formação de Professores: centro de atenção e pedrade-toque. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Las tareas del formador*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2001. p.36

MARCO, R.R. de. *Curso de Pedagogia: conquistas e desafios*. Passo Fundo: UPF, 2003.

MARIN, A.J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES – centro de estudos educação e sociedade*, Campinas, n. 36, 1995. p. 13-20

MARTINS, L. G. A. Observação como instrumento de trabalho. *Revista Avisá Lá*, Cidade, n. 37, p. 43-47, fev. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. In: *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7 - 35.

_____. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

NEVES, D.C. *Reorientação Curricular na RME-SP: a utilização dos Cadernos de apoio e aprendizagem por alunos e professores de ciclo I – Análise da integração entre mídia e currículo*. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PUC-SP, São Paulo, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 15-33.

PARO, V. H. *Estrutura da escola e qualidade do ensino: A organização didático-administrativa e a realização de fins ético-políticos pelo ensino público fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A escola por dentro: os condicionantes internos da participação. In: *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995. p. 69-197

PELLISSARI, C. *A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão – Um estudo sobre os saberes dos formadores de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.

PEREIRA, M. I. B.; BOTLER, A. M. H. *A Qualidade do ensino como conceito inerente à ação gestora escolar*. *CIENTEC – Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE*, Recife, v. 4, n. 1, jul. 2012.

PERRENOUD, F. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-31.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 47-60.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 2, p. 227- 287, 2011.

RIBAS, M.H. ; CARVALHO, M. A. *O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível*. In: ALONSO, Myrtes (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. cap. 3

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO SACRISTÁN J. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, S.B. *Um discurso Sobre a Ciência*. 7. ed. São Paulo: Cortez. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Matemática*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Memória Técnica Documental. “Caracterização da Atuação dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Primeiro Grau da Rede Municipal de Ensino”. D 0 . 2 1 / P J . 0 0 1 / 86 SÃO PAULO, 1986.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAÚJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva (Orgs.). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: GM, 2010.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCARPA, R. *Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 77-91.
- SOUZA, V.L.T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 27-36.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, B. B. *Parâmetros Curriculares Nacionais Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola*. IN 23ª Reunião da ANPED, Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 14/06/2013
- XAVIER, N. Avaliação do Enfoque Dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. *Revista Educação e avaliação*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 100-130, jan. 1981.
- WEISZ, T. *O diálogo entre ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE A

Entrevista semiaberta para CPs da rede municipal para compor a pesquisa de mestrado: Atuação do CP no uso dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Versão 1

- 1) Para iniciar, como esse material chegou ao seu conhecimento?
- 2) Gostaria que me contasse qual é a possível contribuição dos CAAs para a escola, pensando do ponto de vista dos professores, dos alunos e do seu trabalho. Você acha que eles trouxeram alguma contribuição pedagógica?
- 3) Me conta um pouco sobre o documento de orientação curricular. Você soube dele? Teve algum tipo de participação, como trouxe para escola... Você vê relação entre ele e os Cadernos de Apoio e Aprendizagens?
- 4) Sobre a sua participação nos Cadernos de Apoio e Aprendizagens: quando soube, como soube, teve participação em algum momento? Acha que algum passo deveria ter sido feito de modo diferente?
- 5) Coube ao diretor algum papel de te acompanhar ou orientar em algum aspecto com relação material ou ao seu uso?
- 6) Você teve formação para o uso do material? Qual? Dê um exemplo. Quem a trouxe para a escola, você ou o professor?
- 7) Como foi a implantação do material?
- 8) É feito o acompanhamento do uso do material? Como? Você usa ou não o material para exercer o trabalho de CP? Ele orienta, monitora, mediatiza, sua prática de acompanhamento do trabalho do professor? Teria um exemplo?
- 9) Sobre o material: você acha que esse material cumpriu o propósito de traduzir as expectativas de aprendizagens em conteúdos e estratégias, conforme proposto?
- 10) Como avalia um material que tem a parte do professor e a parte do aluno do ponto de vista da formação?

- 11) Esse material agrega parte gráfica com vídeo. Como você vê essa articulação: fica evidenciado ao professor o conteúdo que ele deve trabalhar? Ele consegue dar foco no conteúdo quando os alunos assistem o vídeo? Você teria algum exemplo de uso articulado entre vídeos e parte gráfica?
- 12) Há outros materiais ou programas para trabalhar com os professores nesse momento? O TOF(Toda Força ao 1º no), por exemplo, como ficou
- 13) Como você vê o seu papel na escola? Acha que a secretaria também o vê da mesma forma? Como enxerga a produção desses materiais, expectativas, Cadernos de Apoio e Aprendizagens e TOF para sua atuação (dentro da visão que tem do seu papel)?
- 14) Como organiza o seu trabalho de formação com os professores?

APÊNDICE B

Entrevista semiaberta para CPs da rede municipal para compor a pesquisa de mestrado: Atuação do CP no uso dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Out./2012

Versão 2

Bloco 1) Sobre os aspectos físicos da chegada

Como o material chegou à escola?
Quem recebeu?
Sabiam que receberiam?
Estavam prontos para receber?
Como foi distribuído na escola?
Os professores sabiam que receberiam?

Bloco 2) Conhecimento do CP sobre os Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Como ficou sabendo dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem?
Conheceu o material antes ou depois do professor?
Quando conheceu?
Foi chamado para conhecer, analisar, opinar?
Sentia falta de um material como esse?
Teve alguma formação para trabalhar com o material?
Teve alguma orientação para uso do material?
Teve orientação para usar na formação do professor?
Há alguma expectativa da secretaria que o CP trabalhe com esse material ou ele veio direto para o professor?

Bloco 3) Implantação e acompanhamento

A quem coube a apresentação do material aos professores?
O que você fez junto ao grupo para apresentar o material?
Como preparou a apresentação?
Usou quanto tempo para apresentar?
Como foi a apresentação? Tem o material usado que possa disponibilizar?
Faz o acompanhamento?
Como acompanha? Qual frequência? Acompanha de acordo com o que acha necessário?

Entende que os conteúdos discutidos estão apropriados pelos professores, tanto do ponto de vista do conceitual como do ponto de vista da didática específica do conteúdo?

Quais dificuldades vêm enfrentando no acompanhamento do uso do material?

Já observa algum avanço no trabalho do professor com o uso do material?

Teve algum trabalho específico com os vídeos? Relate.

Bloco 4) Análise do material

Você acha que esse material cumpriu o propósito de traduzir as expectativas de aprendizagens em conteúdos e estratégias, conforme proposto?

Você avalia que faltava um material como este na rede? Um material que ajudasse a dar conta das expectativas?

Na sua ação com os professores, sentia dificuldade de trabalhar com as expectativas? Em que esse material a ajudou a avançar? Teria um exemplo?

Como para você fica evidenciada a relação entre as expectativas e esse material?

Esse material agrega parte gráfica com vídeo. Como você vê essa articulação: fica evidenciado ao professor o conteúdo que ele deve trabalhar? Ele consegue dar foco no conteúdo quando os alunos assistem o vídeo?

APÊNDICE C

Entrevista semiaberta para CPs da rede municipal para compor a pesquisa de mestrado: Atuação do CP no uso dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Versão Final

Out/2012

Para iniciar, gostaria que me contasse o que você acha que é a possível contribuição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem para a escola, tanto do ponto de vista dos professores como do dos alunos.

Bloco 1) Sobre os aspectos físicos da chegada do material:

Propósito: para saber o quanto a secretaria considera o CP e reconhece sua importância dentro da escola quando se trata de investimento pedagógico.

- Sabiam que receberiam?
- Como o material chegou à escola?
- Quem recebeu?
- Estavam prontos para receber?
- Como foi distribuído na escola?
- Os professores sabiam que o receberia?

Bloco 1.1) Com relação às expectativas de aprendizagens:

Propósito: para entender até que ponto a CP consegue compreender cada material enviado para a escola e a possível articulação entre eles.

- Você teve algum tipo de participação? O que você se lembra?
- O que você achou das expectativas?
- Vê relação entre as EA e os CAAs?
- Na sua ação com os professores, sentia dificuldade de trabalhar com as expectativas?

Bloco 2) Conhecimento do CP sobre os cadernos:

Propósito: para entender a inclusão dos Cps nesses processos de produção de material.

2.1 Como ficou sabendo dos *Cadernos*?

- Quando conheceu?

Foi chamado para conhecer, analisar, opinar?
 Conheceu o material antes ou depois do professor?
 Sentia falta de um material como esse?

2.2 Você teve alguma formação para o uso do material?

Propósito: Para compreender o investimento que é feito no CP para que esse investimento não pare na produção do material.

Teve alguma orientação para uso do material?
 Teve orientação para usar na formação do professor?
 Há alguma expectativa da secretaria de que o CP trabalhe com esse material ou ele veio direto para o professor?

Bloco 3) Implantação e acompanhamento.

Propósito: Para saber se há parceria, se o diretor se vê enlaçado na parte pedagógica.

Coube ao diretor algum papel de te acompanhar ou orientar em algum aspecto com relação ao material ou ao seu uso?

3.1 Implantação: me conte como foi a implantação do material.

Propósito: Para entender se o material entra na formação ou corre no paralelo do que acontece de formação na escola.

A quem coube a apresentação do material aos professores?
 O que você fez junto ao grupo para apresentar o material?
 Como preparou a apresentação?
 Usou quanto tempo para apresentar?
 Como foi a apresentação? Tem o material usado que possa disponibilizar?

3.2 Acompanhamento: você faz o acompanhamento?

Como acompanha? Qual frequência? Acompanha de acordo com o que acha necessário?
 Entende que os conteúdos discutidos estão apropriados pelos professores tanto do ponto de vista do conceitual como do ponto de vista da didática específica do conteúdo?
 Quais dificuldades vêm enfrentando no acompanhamento do uso do material?
 Já observa algum avanço no trabalho do professor com o uso do material?
 Teve algum trabalho específico com os vídeos? Relate.

Bloco 4) Análise do material.

Propósito: Para compreender se o CP faz uma análise do que recebe, deixa de lado ou cumpre o que lhe é indicado fazer.

Você acha que esse material cumpriu o propósito de traduzir as expectativas de aprendizagens em conteúdos e estratégias, conforme proposto?

Na sua ação com os professores, sentia dificuldade de trabalhar com as expectativas?

Em que esse material a ajudou a avançar? Teria um exemplo?

Você avalia que faltava um material como esse na rede? Um material que ajudasse a dar conta das expectativas?

4.1) Esse material agrega parte gráfica com vídeo. Como você vê essa articulação: fica evidenciado ao professor o conteúdo que ele deve trabalhar? Ele consegue dar foco no conteúdo quando os alunos assistem ao vídeo? Você tem algum exemplo de uso articulado entre vídeos e parte gráfica?

Propósito: Para compreender como a mídia é integrada ao material ou se é integrada.

5) Qual o seu papel nesta escola?

Propósito: Visão do CP sobre seu papel.

6) Você tem outros materiais para trabalhar e/ou outros programas para desenvolver com os professores?

Propósito: Para ter um cenário do que é levado para a escola.

APÊNDICE D

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – versão 2

Legenda:

Palavras que demonstram a concepção de formação

Explicações

Trechos significativos

Trechos que respondem diretamente ao bloco

Informação	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3	Entrevistada 4
<p>1) Informações sobre o primeiro contato com o material</p> <p>As 4 sabiam da chegada do material por informação dada na reunião com equipe do DOT</p> <p>As 3 têm consideração com relação a prazos, embora a entrevistada 3 só tenha deixado isso transparecer pelas expressões e críticas subliminares</p>	<p>Sabia que ia receber porque o DOT sempre fala com a gente que envia em Janeiro, Fevereiro.</p> <p>Nem sempre quando os alunos chegam o material está na escola. Não, muitas vezes não, às vezes chega de um Ciclo e não chega do outro [...]. E aí a professora vai trabalhando o livro didático ou outras coisas. O problema é serio mesmo.</p> <p>Geralmente, quem recebe, é o pessoal da secretaria e a gente distribuir para os professores.</p> <p>Então o que eu sei não muito aprofundada eles uniram, educadores de varias áreas, professores de Matemática e</p>	<p>Ele avisaram que viriam, o Caderno de Apoio. O coordenador sabia que ele vinha.</p> <p>Eu fiquei sabendo porque a DRE, chamou a gente em reunião e aí falou, nessas formações, era mais de uma formação, cada formação era uma vez por mês. E lá eles falaram desse material que estava sendo elaborado, que ia chegar na escola,</p> <p>Só que é sempre assim hoje é menos, mas no começo era bem mais agravado, eles falavam que ia chegar em Abril, e chegava em Agosto, no começo, acho que a coisa da logística, a organização, a produção em gráfica foi</p>	<p>Os coordenadores foram avisados através de reuniões.</p> <p>Quem dá as informações para os coordenadores e diretores é o próprio DOT-P, o departamento de orientação técnica.</p> <p>Sim. Sempre que tem alguma coisa para comunicar tem reunião com os coordenadores...</p>	<p>Sabia sim que ele existia. DOT sempre esteve presente neste sentido de informar do material. Antes mesmo dele chegar na escola já tínhamos cesso no site do material todo, tem todo ele na internet.</p> <p>Sabia. Sim. Através do DOT – P, nos não temos contato direto com o central.</p> <p>A chegada na escola é muito tranquila. Eles encaminham direto para a coordenação. O CAA chegou direto aqui, nos não retiramos lá não. Ela é demorada, principalmente nos primeiros anos, não chegou no inicio do ano, chegou em maio, junho, enfim, como tudo nos primeiros anos é sempre mais difícil. Esse ano não por incrível que pareça</p>

	<p>Geografia e elaboraram, foi um documento feito também pelos professores.</p> <p>[...] eu tenho o exemplo dos Cadernos de Natureza e Sociedade que foram esse ano distribuídos, primeiro chegaram os cadernos para depois chamarem os professores para a formação, com um professor por ano só, para depois chamarem o coordenador e aí fica um jogo de empurra.</p> <p>Na reunião [no DOT] dos professores, falam assim: a gente já falou com os coordenadores, como que vocês não sabem trabalhar? E para a gente falam o contrario, então fica uma questão meio desorganizada e a gente se sente meio impotente com os professores porque chega o material e a gente não sabe orientar, não conhecia, isso foi esse ano.</p> <p>E aí depois chamaram a gente ia ser um... eu não fui, eu estava de férias e acabei</p>	<p>demorado, então houve isso, houve um aviso era para chegar em determinado até um determinado prazo, houve um atraso bastante considerável.</p> <p>Socializou com os colegas da JEIF e até para mim, e aí nos conversamos ela trouxe o tema e a gente discutiu, você acrescenta informações</p>		<p>ele chegou logo no início das aulas chegou na data.</p> <p>[E quando eles[DOT-P] comunicaram você viu esse material?]</p> <p>Não. A princípio não. Logo que fiquei sabendo do material não. Foi todo um processo, e depois teve outras reuniões eles entregaram o material todo diretamente pra mim antes de chegar na escola, ainda. E aí nós trabalhamos com o material, pouco, na DRE, mas trabalhamos, tivemos contato com o material, mas nos já havíamos recebido antes.</p>
--	---	---	--	---

	<p>não indo, mas foi um encontro de 4 horas lá na Secretaria da Educação.</p> <p>Foi um professor por escola, daqui foi uma professora do terceiro ano.</p>			
<p>2) Chega da do material à mão do professor</p> <p>As 4 avisam o grupo de profs da chegada do material em pareceria com a professora que fez parte da formação no DOT (grupo de referência)</p> <p>A forma de avisar depende de cada coordenador:</p> <p>Entrevistada</p> <p>1- tenta usar no contexto de formação, mas vê isso com crítica. Usa o Power point elaborado e usado na reunião pelo DOT</p> <p>Entrevistada</p> <p>2- entende que trabalhar no contexto de formação é condição para o seu bom uso.</p> <p>Entrevistada</p> <p>3- passeia pelo material e fica bem com isso. Também uso o Power point do DOT.</p>	<p>Foi o DOT quem apresentou para os outros professores [do grupo de referência]</p> <p>Que nem, essa professora que foi [na formação do DOT] (3) faz o horário coletivo, da manhã, a maioria do Ciclo 1 faz a noite então não tem muito tempo de contar, de compartilhar e aí ela acabou me mandando um e-mail do material e eu acabei repassando para os professores ficou pouco.</p> <p>Eram uns slides usados na formação [feita pelo DOT para os prof], não sei precisar, se vc quiser ver eu te mostro. Eu encaminhei para os professores por e-mail. Esse [material] de Natureza e Sociedade a gente acabou vendo no horário coletivo, Começaram a</p>	<p>Não, na verdade o que eu fiz foi levar o caderno para o professor conhecer, para ele manusear para ele olhar e ver que tipo de material era aquele, como seriam as atividades e até porque assim, o professor não ia simplesmente levar o caderno para a sala de aula e abrir na pagina tal, e na hora ler com os alunos.</p> <p>E se chega à escola e só entrega para o professor e não faz um trabalho antes, aí o professor faz assim, alguns professores mandam como lição de casa. Então na ocasião aconteceu isso, então aquilo não é um material para o aluno fazer atividades sozinho, tem uma interação com o professor, o professor pergunta,</p>	<p>Eu. Tudo que está para vir de novidade a gente avisa, o coordenador.</p> <p>[...]quem distribui são os funcionários, os inspetores.</p> <p>Os professores também sabiam que iam receber essa material.</p> <p>Quem monta o caderno é um grupo que se chama “grupo referencial”. Que são alguns professores que quiseram participar e outros foram convidados para elaborarem o caderno. Então são professores de português, matemática e ciências.</p> <p>A gente põe os livros, cada área pega o seu e a gente foi folheando, comentando, discutindo, algumas coisas estavam em Power pointer.[elaborado e usado pelo</p>	<p>Entrego diretamente aos professores.</p> <p>Sabiam que ia chegar o material a traves de mim.</p> <p>[Os professores sabiam do que se tratava?]</p> <p>Sabiam, [quando são avisados] em reunião.</p> <p>[quando recebeu os Cadernos era professora]</p> <p>Eu fiquei sabendo depois que ele chegou pronto. Eu recebi enquanto professora, pq as professoras receberam os Cadernos na época, mas já receberam pronto.</p> <p>[Os Cadernos, fazem sentido para o professor?]</p> <p>Olha, vamos falar da maioria: faz.</p> <p>Para o professor veio como exemplo de atividade mesmo. Claro que o professor não pode parar aí, ele tem</p>

<p>Entrevistada 4 – Comunica em reunião e usa a mesma estratégia que usaram com ela no DOT-P e avalia que foi uma referência que faltava para o professor.</p>	<p>usar. Os professores conhecem melhor os materiais do que eu.</p>	<p>questiona, o professor circula, faz intervenção e tudo o mais. Mas a principio quando o material chegou, não é um material que simplesmente joga na mão do professor.</p>	<p>DOT]</p>	<p>que construir outras atividades no mesmo estilo para pode dar continuidade. Para o aluno, desde que efetivamente trabalhado, veio como complemento.</p> <p>O que eu trago das reuniões eu passo para os professores</p>
<p>3) Contribuição trazida pela material</p> <p>As 3 apontam, a sua maneira, que a maior contribuição foi a sistematização, por meio da organização em sequencia, dando mais visibilidade ao que fazer com as expectativas.</p> <p>As entrevistas 1 e 2 entendem que ser uma material consumível é um a contribuição para o aluno que ali mesmo pode escrever.</p> <p>A entrevista 1 vê contribuição ao CPe a 3 não vê contribuição ao CP.</p> <p>A</p>	<p>Sistematizou o conhecimento; ajuda o coordenador a cobrar o uso pq é uma sequencia; Ah, melhora, é importante pq Xerox é super limitado a cota, então colocar esse material até fisicamente para o aluno escrever ajuda muito. [...]tem professor do primeiro ano, eles focam muito na leitura e na escrita para o aluno se tornar alfabético e no kit matemática pouquíssima atividade, então com o caderno de apoio a gente pode cobrar mais que eles usem, fica mais visível, eu acho.</p>	<p>O caderno de apoio veio para tornar concreto o que se propõe para as orientações curriculares. [...]Porque o professor vê aquela atividade e a partir daquilo [Expectativas] ele consegue elaborar outras que tenham aquelas condições garantidas para uma boa aprendizagem, porque o caderno de apoio é muito rico, realmente o trabalho ali é muito enriquecedor, os professores, mesmo os tradicionais gostam do caderno de apoio. Então o que ele tem com esse material não consumível do MEC, ele [aluno] pode ler ali, e</p>	<p>Confesso que ele facilitou mais o trabalho do professor, a gente ter uma sequencia, então acho que ajuda.</p> <p>Em relação ao trabalho do coordenador eu não vejo nenhuma contribuição não, eu acho que é mais entre o professor e o aluno.</p> <p>Porque o Caderno de Apoio ajuda o professor a entender mais, ao invés dele ficar procurando a expectativa lá, de ver se isso está de acordo com essa expectativa, que atividade? Aqui já está pronto, daí ele vai para a prática.</p> <p>Porque é assim, ele esclarece mais a importância de determinado</p>	<p>Ele é bem rico, contribui sim, ele expressa o que é esperado para cada momento.</p> <p>O CAA veio para complementar as documentações, as orientações. Nós temos os documentos iniciais falam o que é esperado para cada serie de domínios e habilidade. Ai vinha aquela questão, mas como trabalhar estas habilidades? Ai vieram as Orientações mais gerais das Expectativas, né? Mesmo assim ficava, mas essa habilidade específica como será trabalhada?</p> <p>Acredito que o CAA apoio veio pra complementar isso. O CAA de apoio mostra exatamente como trabalhar habilidade</p>

<p>entrevistada 4 acha que é uma referência que faltava para explicitar a relação expectativas e atividades.</p>		<p>quando tiver que fazer alguma coisa ele tem que copiar o exercício no caderno dele e o Caderno de Apoio não, ele faz ali mesmo. Esse é um aspecto bastante interessante.</p> <p>E assim, na verdade já foi incorporado a prática do professor. Ele já sabe que ele tem que usar o caderno e ele usa o caderno, até porque agora ele o enxerga como um instrumento que tem o seu valor.</p>	<p>conteúdo.</p>	<p>por habilidade. Então já é uma atividade pronta pra ser aplicada.</p> <p>No momento do planejamento eles usam os documentos de orientação, esse que é o geral, os fragmentados por serie, que são as expectativas por serie e ai eles fazem o planejamento anual e o Caderno de apoio ele é usado como o próprio nome diz: apoio. Ele é usado semanalmente, dependendo do que o professor tá trabalhando no momento. Mas como apoio mesmo, ele não é a ferramenta principal.</p>
<p>4) Tomada de Conhecimento do documento de Orientação Curricular- expectativa de aprendizagem e participação na elaboração</p> <p>Todas foram avisadas pelo DOT da existência do material, mas nenhuma participou da sua elaboração</p>	<p>Sempre, eles (formadores do DOT) sempre falaram da expectativa.</p> <p>Não participei [da elaboração]</p>	<p>Na verdade era assim, havia uma formação para coordenadores pedagógicos [...]</p> <p>Eu não participei diretamente.</p>	<p>Nessa reunião de coordenadores que a DRE oferece.</p> <p>Lembro, mas é aquilo que te falei a gente não participa, quando chegou para nós já estava pronto, a gente não é consultado.</p>	<p>Foi genérica dizendo que os 2 materiais são contributivos e que não participou da elaboração.</p> <p>Ele foi bem recebido.</p> <p>Há, eles estão bem coerentes.</p>
<p>5)Relação e contribuições das políticas que inclui: Cadernos</p>	<p>Vejo, inclusive que no caderno de apoio aparecem as</p>	<p>Sim. [...]ele consegue inserir, porque ele foi</p>	<p>A maioria dos livros hoje tem as expectativas.</p>	<p>Eu acredito que cada momento teve a sua particularidade e as</p>

<p>de Apoio e as expectativas de aprendizagem (relação entre eles e contribuições)</p> <p>1. Todas conseguem estabelecer uma relação entre os cadernos e as expectativas, mas as fundamentações variam, 2 porque as expectativas aparecem explicitamente nos Cadernos de Apoio e, apenas a entrevistada 2 fundamenta que a relação se estabelece quando discute com os professores as expectativas e os conteúdos trabalhados e que esta tb se dá por ambas estarem atreladas a mesma base curricular.</p> <p>Entrevistada 2, 3 e 4, afirmam que os profs já trabalhavam com as expectativas, mas que o material veio a dar concretudo, ajudar nas dificuldades que tinham de trabalhar as expectativas.</p>	<p>expectativas contempladas, elas estão bem explicadas</p> <p>[caderno deu conta de traduzir as expectativa em conteúdos e estratégia?]. Eu acredito que sim. Se o prof souber trabalhar como tem que ser trabalhado, mas não por si só, os alunos às vezes tem que buscar coisas fora, outros materiais.</p>	<p>todo tempo baseado nas bases curriculares.</p> <p>[...]o caderno de apoio ele já vem fazendo parte integrante daquilo, porque se ele é baseado nas orientações curriculares que é o planejamento do professor. Então ele está inserido.</p> <p>Então assim, é como eu falei, ele veio para tornar concreto aquilo que esta lá na expectativa de aprendizagem, então parece que você tornou palpável aquilo que esta ali.</p>	<p>Antes do Caderno os professores tinham dificuldades de trabalhar a expectativas. Mesmo tendo o livro didático</p>	<p>expectativas elas vieram pra elucidar mesmo no momento do que era esperado na educação. Não que antes disse não acontecia nada, né? As coisas aconteciam como era a proposta.</p>
<p>6) Resistência</p> <p>1. As 3 entrevistas</p>	<p>E tem professora que não usa muito e aí eu cobro e tal e</p>	<p>Sobre as resistências no uso do caderno: Eles não</p>	<p>Resistentes</p> <p>Não faço nada, não adianta,</p>	<p>Não fez comentário, ao contrário, ao longo</p>

<p>apontaram ter professores que resistiram ao uso do material.</p> <p>2. Entrevistada 2 diz que não pode forçar, precisa ir pelo convencimento, não pode ser invasivo, ajudando o prof a perceber aquilo que o leva a resistência.</p> <p>Entrevistada 1 e 3 não fazem nada, dizem não ver saída para a situação. Entrevistado 3 também atua com cuidado, mas para não ferir as relações.</p> <p>3.Segundo a entrevistada 2, a dispensa de ponto é o que mais ajuda no convencimento do prof para fazer curso.</p> <p>4. Há tipos de resistências, os que têm Interesse em ganhar algo em troca dos cursos que fazem. Os que acham que já faz tudo; os que já conseguiram tudo o que podiam na prefeitura e não se interessam por mais nada.</p> <p>5. A</p>	<p>ela acaba não usando e na Prefeitura é complicado porque a gente não tem como obrigar a professora a fazer alguma coisa, dar uma punição</p>	<p>achavam que aquelas atividades... eram... Eram boas atividades para a aprendizagem. São propostas nas quais você tem que estar ali junto ao aluno. Não é assim, olha, crianças abram na pagina 15 e façam os exercícios, e aí vc senta lá. Não. Você tem que está ali interagindo, as crianças respondem, então tem várias atividades que favorecem essa interação, então ela força o professor intervir, e como tem o Caderno do Professor, o professor que estiver inseguro de como agir naquela dificuldade, ele tem orientações no caderno do professor.</p> <p>(prof resistente)É mais ou menos “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, daí você vai ali sempre procurando intervir, mas aí é o perfil do profissional mesmo, é algo até pessoal. Tem gente que chega e bate de frente e tem gente que vai comendo pelas</p>	<p>você fala, fala e nada. Eu falo com quem quer, senão você vai se desgastando, dando murro em ponta de faca tem 40 professores na escola, então...</p> <p>Mas é assim, é a consciência do professor, não só aqui como em qualquer outra escola, se ele tem o hábito de escutar ele vai te escutar, mas se ele é muito tradicional que acha que é dono da razão e sabe tudo não adianta ficar discutindo com uma pessoa assim, não vai entrar na cabeça. O pessoal jovem tem meninas jovens aqui, é mais fácil lidar com elas do que as pessoas mais antigas na profissão.</p> <p>Mas a gente fala, eu falo, coloca essas crianças em duplas pelo amor de Deus, o que esse menino está fazendo lá atrás, e elas dizem que em dupla dá muito trabalho, que faz muita bagunça. Então às vezes são questões simples assim e você sabe que ninguém trabalha sobre pressão, então é</p>	<p>de entrevista já se referindo ao grupo como fixo e disposto.</p>
---	---	--	---	---

<p>entrevistada 3 entende que quanto mais jovem menos resistente.</p> <p>6. A entrevistada 4 elogia o seu grupo e não aponta resistência.</p>		<p>beiradas, eu acho que com o professor não funciona o “descer goela a baixo”, você tem que convencer ele de que aquilo é bom. Porque ele não quer fazer, ah não vou fazer porque eu não estou nem ai com o meu aluno, não é isso, ele faz daquele jeito porque ele acredita que daquele jeito é bom, então você trabalhar pra tentar mostrar a ele que tem outro jeito bom, então ele pode tentar, pode variar, então ele vai ficar ali, entre uma proposta e outra até que finalmente ele vai incorporando pratica dele aquelas novas práticas, no caso praticas pedagógicas.</p> <p>Tem professor que às vezes ele até aceita só para te mostrar que não vai dar certo, mas você estando pelo menos lá, você tem a chance de falar alguma coisa, de intervir, de mostrar para ele. Então espera ai, eu vou te fazer, eu posso tentar? Entendeu?</p>	<p>uma conversa delicada o tempo todo, dependendo de como você fala e o tom se achar que está te impondo aí é que não faz mesmo.</p>	
---	--	---	--	--

		<p>Sempre claro, com aquele jogo de cintura, você não pode ser invasiva porque é a sala de aula do professor, você tem que respeitar o profissional. Mas você precisa que o trabalho seja efetivamente realizado então você não pode desistir. Eu penso assim.</p> <p>Enfim, e aí tem a dispensa de pontos e fica mais fácil. Quando você não tem a dispensa de pontos, como aconteceu com a professora do 4º ano que eu convenci que ela fosse à formação de matemática, era sem dispensa de pontos, fora do horário dela de trabalho. Então assim. O que eu vou ganhar com isso, você vai ganhar conhecimento e ainda vai ganhar um certificado para pontuar. Tem professor que não quer mais pontuar porque já alcançou tudo o que tinha que alcançar e muito menos conhecimento novo, eles falam que já sabem o bastante, então tem isso. Tem professor que vê e</p>		
--	--	--	--	--

		fala assim, ah isso que você esta falando eu faço tudo isso e não da certo, não adianta. Entendeu? Esse professor que é mais resistente.		
7)Diretor 1.entrevistas 1 e 3 não recebem ajuda. 2.as 3 acham a diretora uma boa pessoa.	Nada. [precisaria da participação do diretor?].Ah, eu acho que não A diretora é super boa, mas a gente não faz reunião da Equipe Gestora	Sim, tenho a parceria dela. Tem assim,(a secretaria) uma expectativa que o diretor te apoie. Ele participa da JEIF. O Coordenador tem que mantê-lo conhecedor de como isso esta acontecendo.	Ajudar? (o que cabe ao diretor) (silêncio) Não. (ele ajuda?). Aqui é calmo, a clientela é boa os professores são bons, mas a diretora é uma pessoa muito humana, ela faz a parte dela como diretora, mas tem que ser mais enérgica, porque é muito cacique para pouco índio, e as pessoas tem que respeitar o lugar do outro, acho que falta isso um pouco.	Ele até tenta né coitado, mas, é tanta demanda também que não dá conta né, mas, ele dá bastante autonomia para o pedagógico eu acredito que a gente consegue efetivar as ações, mas, para o diretor é o ideal né acompanhar o pedagógico, mas, é complicado né tem a figura dos assistentes que normalmente participam de reunião pedagógica com a gente o diretor sempre que é possível está junto, mas, é complicado né ele está num momento de formação na maioria das vezes também não em todos os grupos né, mas, ele participa também
8)Tempo usado na formação 1.Todas usam o tempo da JEIF = 1h30 quatro vezes por semana; 2.Nem todos os professores conseguem participar da JEIF.	Trabalho com os prof 4 vezes por semana, 1h30 em cada um. [JEIF] Os professores escolhem o horário que querem fazer. Não posso (pedir que tds	O grosso do trabalho é feito em JEIF. Então agente tem aquele horário para estudo para formação	Um as duas (reuniões de planejamento – anual- para trabalhar com os cadernos) De manhã eu tenho 12, e são mais ou menos 5 que ficam aqui na formação, depois a tarde tem outro grupo que chega,	Se ele não tem a jornada, ele não está no momento. Tem alguns entraves de está o grupo todo. Esse é um grande empecilho também de reunir o grupo né. É uma coisa que faz muita falta. E aí quando você tem uma

<p>3. a escolha do horário de JEIF é livre.</p> <p>4. todas se indicam ser um grande problema a impossibilidade de ter o grupo todo reunido na JEIF.</p>	<p>venham no mesmo horário).</p> <p>Eu converso com os 4 da manhã e eles decidem alguma coisa e eu vou passar para os da noite aí eles: Ah, os da amanhã querem decidir tudo. Ai já fica uma coisa meio contra, fica complicado. Fica meio eu uma disputa assim. “Saia justas”.</p> <p>O planejamento [do professor] é feito anualmente. No início do ano elas me mandam para comentar. Devolvo e os professores mudam alguma coisa.</p>		<p>aí a JEIF deles é só às 6h20.</p>	<p>reunião pedagógica [4 ao ano] nem sempre ela é totalmente pedagógica porque tem outras orientações a serem dadas também né.</p> <p>[se a lei não colabora]Eu acredito que sim. Eu não sei se é a palavra não colabora né, mas, se ele precisa ter uma carga horária e ele acumula cargo como é que você vai exigir que ele tivesse aqui se não é o horário dele. Não tem como.</p> <p>[repetem as pautas nos grupos de JEIF]</p> <p>Não necessariamente repete. A gente faz assim, a gente procura assim usar temas que seja de interesse geral da escola</p> <p>[como faz com o professor que não vem na reunião?]</p> <p>É esse atendimento individual que eu estou falando tem que ter</p>
<p>Concepção de formação</p> <p>Para entrevistadas 1 e 3 a formação é feita sem planejamento antecipado. Para a entrevistada 1 e 4 a formação tem que ser planejada.</p>	<p>Que nem no ano passado a gente chegava muitas vezes: ah, o que a gente vai fazer hoje? Corre vamos buscar alguma coisa.</p> <p>nesse ano sentamos no começo do ano [...] fizemos um cronograma por</p>	<p>Então eu procuro elaborar, a gente estuda, faz muita atividade prática, análise de atividades propostas, relato de praticas, a socialização de atividades, de projetos, a professora desenvolve</p>	<p>Já falei para direção que eu não posso pegar no pescoço do professor para ele fazer, falar. Eu falo, informo passo o que tenho que passar e ele assina, mas quem me garante que ele vai fazer. Isso é uma coisa que</p>	<p>[como é a pauta de JEIF?] Como o coordenador a gente faz uma pauta e aí, por exemplo, uma pauta básica [...]</p> <p>A gente vai diversificando né, porque só texto ninguém aguenta. Também a gente prepara</p>

<p>Para entrevistada 1 e 3 o papel do CP é marcado por palavras como: manusear, cobrar, obrigar, dar punição, vigiar, falar, passar, mudar e até pegar no pescoço do professor. Entretanto a entrevistada 1 não consegue fazer isso. Para entrevista 2 as palavras que marcam a formação são: estudar, socializar, analisar, participar.</p> <p>Visitar a sala de aula é valor para as 4.</p> <p>A concepção de formação é diferente entre as 4.</p>	<p>semestre e para o segundo semestre também então ficou bem mais fácil [...]mas assim, ler juntas eu e ela discutirmos a gente não faz.</p> <p>Então acaba que não dá tempo, então a gente só manuseia o material, foi só isso.</p> <p>Os cadernos de Apoio de Português e matemática teria que olhar, discutir, mas sinceramente eu não fiz isso.</p> <p>É que a gente tem que tomar cuidado para não ficar muito teórico também, porque às vezes acaba ficando muito teórico, então a nossa luta é como a gente pode levar isso a prática, como trazer a prática do professor.</p> <p>Se focasse só no pedagógico como seria diferente, como a gente daria conta, como conheceria mais os materiais, mas toda hora se perde o foco.</p>	<p>projeto em sala de aula e aquilo que esta dando super certo, esta dando frutos, então ela socializa com os colegas, e ai a minha participação é justo isso, estar junto com a professora, analisando, e se aquela situação que ela propôs contribuiu efetivamente para a aprendizagem do aluno.</p> <p>[...]o coordenador tem que fazer a visitação alternadamente, então vai, procura, vai à sala de aula, assiste uma aula, propõe na JEIF e fala “olha essa atividade no caderno de apoio, quem quer fazer? Eu gostaria de ir lá e fazer uma observação para ver se da certo mesmo”.</p>	<p>eu não consigo fazer que é o trabalho do professor, é difícil de acompanhar.</p> <p>A gente faz leitura dos autores, o modo de atuar, dos autores, Piaget, Paulo Freire, Edgar Morim. É mais uma reflexão para tentar mudar um pouco o assunto do professor nos dias de hoje.</p> <p>Fora os casos do dia-a-dia também que a gente discute: sexo, problemas de faltas, problemas de aprendizagem.</p> <p>Então a gente tem que fazer encaminhamento para UBS, para pediatra, Fono, Psicólogo, Conselho Tutelar, convocar pai e aí eles não vem, aí tem que mandar um funcionário na casa. Então também é discutido na JEIFE.</p> <p>(são discutidos na JEIF) Alguns conteúdos de como trabalhar determinados conteúdos. E autores</p> <p>Não, nunca ninguém precisou da minha ajuda. Não, porque a gente discute isso</p>	<p>apresentações do Power point resgata material de internet, vai buscando.</p> <p>[planeja para todas as JEIFs]</p> <p>Eu gostaria que fossem todas, mas, a gente prepara material e vai utilizando aqui da Jeif de ontem, por exemplo, começamos um tema num dia e terminamos no outro porque teve outras demandas no meio do caminho.</p> <p>[...] nosso sonho é preparar todas as JEIFs</p> <p>Nos temos todos os registros do que foi discutido em JEIF, e os temas principais eu procuro fazer um apanhado nas reuniões. É complicado a questão da JEIF, não abraça tudo. É difícil à gente disponibilizar os textos usados em JEIF e tudo, mas, ele não dá conta. Então eu disponibilizo, monto uma pasta e a gente vai pondo os textos que estão sendo utilizados, às vezes a gente manda alguma coisa pelo correio eletrônico né, mas, depende da demanda e a gente tem essa experiência que é difícil ele ler fora do trabalho porque</p>
--	--	--	--	---

			<p>com ele na reunião, você vai mostrando um pouco do Caderno e conhecendo o Caderno nas reuniões, e nisso não tem muita dúvida.</p> <p>É discutida [atividade realizada] mas depois de realizado o que elas comentam é que o aluno não conseguiu realizar.</p> <p>[...]por aí, porque a gente vai falando constantemente</p>	<p>não dá conta mesmo.</p>
<p>Acompanham ento</p> <p>1.todas tentam realizar</p> <p>2.somente a entrevistada 2 e 4 fazem referência que o professor leva dúvidas a elas. As outras duas não recebem dúvidas.</p> <p>3.cobrar, vigiar são palavras que aparecem associadas ao acompanhamento.</p> <p>4.somente entrevista 2e 4 dizem acompanhar e discutir os planejamentos.</p>	<p>Acompanham ento fiz muito pouco, não é uma coisa com todos.</p> <p>Esse pouco foi cobrar mais o uso, porque eles usam pouco o material.</p> <p>Dúvidas eles não trazem. São mts questões de disciplina,</p> <p>. Não sei se eles acabam vendo a gente como um apoio tão forte.</p>	<p>Então assim a gente esta sempre indo e vindo ali, estudando, voltando, porque o professor mesmo ele pede essa ajuda, essa orientação, não só de definir as expectativas, de selecionar o que tem que ser alcançado mas até mesmo de como fazer para os alunos atingirem as expectativas</p> <p>Ele faz sozinho. Não, então, ai esse planejamento a gente acompanha.</p> <p>É difícil, não dá para largar tudo e seguir em tal sala, mas teria que ser mais constante, porque quanto mais você está dentro da</p>	<p>Não. Porque você concorda que se ele está passando mesmo eu tenho que pegar o caderno do aluno, vigiar o caderno do aluno para comparar.</p> <p>porque como o projeto é Ler e Escrever toda hora você tem que estar lembrando, ele tem que estar ligado com o seu planejamento com os projetos da escola.</p> <p>Na JEIFE também, no cotidiano.</p> <p>Sim, (discussão de prática) não só do caderno como em tudo a pratica. Mas é difícil o professor mudar a pratica,</p>	<p>Eu espero que sim. Eu os acompanho para que sim [usem o Caderno]. É a ideia. Espero que sim. [horário de atendimento individual] Mais ou menos, eles tem o horário dos [professores] específicos. É só chegar que eu atendo</p> <p>Três horários individuais e eu procuro estar disponível nesses momentos, às vezes eu vejo ali o professor X, tem horário hoje [eu penso] hoje eu vou tratar isso aqui com ele.</p> <p>Ele tem 45 minutos de horário individual. Cada um então depende da demanda claro</p>

		sala, presente ajuda.	mais até	que eu tenho que deixar o professor fazer o planejamento dele preparar as atividades dele porque o horário é para isso também. [observação] Faço bem menos do que eu gostaria. [como acompanha] Na sala de aula no planejamento, rotina. Eles trazem para mim na maioria das vezes eles trazem e do coletivo a gente discute o que vai ser visto
Dificuldades 1.falta de tempo, exagero de demandas por parte do DOT, dobrar período, resistência são elementos que impedem a realização da formação. 2. A entrevistada 4 concentra suas dificuldades na falta de tempo e falta de RH e formação.	[...] tem muito atropelo, muito atropelo porque tem horário coletivo que a gente não consegue planejar nem numa semana, é uma coisa louca. Que nem, aparece prova São Paulo, Prova São Paulo até que é programada{...} vai aparecendo, isso é para hoje, isso é para hoje, muita sondagem o DOT pede muita sondagem para a gente, muita coisa, muita demanda[...] [...].xerox, todo o material é a gente quem prepara;	Não relatou nada especificamente.	Não consigo, eu estudar. Então eu sinto a diferença, aquele professor que trabalha só aqui ele é diferente, ele é mais comprometido, ele vai resolver problema da escola, ele escuta, ele vem aqui sugere, ele critica, vamos fazer isso e aquilo e tal, é diferente[...] Agora tem aquele que vem, já vai para a sala de aula que eu nem vejo, não consigo dar um recado, acabou e ele já vai para outra escola. Às vezes não preparo as	Você tem que estar lidando com questões de disciplina porque você está na escola, a escola é um organismo vivo. Não para, como é que você [que está aqui], hoje eu eu nem estou acreditando que essa paorta está fechada e nós estamos aqui dentro. Isso é raríssimo. Estamos assim porque você está aqui. Eles não sabem quem é você. [...] mas esse é um momento raríssimo. Talvez faltasse de recursos humanos tinha que

	<p>Questionário da prova São Paulo então tivemos que parar para organizar colocar o nome dos alunos; passeio, muitos pais que aparecem.</p> <p>Atender pais, conflitos, responder coisas para a secretaria, organizar papel, organizar provas, xerocar, tudo o que não. Tudo o que poderia outra pessoa fazer, porque acaba tirando o nosso tempo para estudar</p>		<p>reuniões], muito difícil ler antes. Eu leio com elas. Aí eu vejo se está legal, na hora a gente já discute.</p> <p>Uma criança caiu da escada e se machucou, vai eu e assistente cuidar dessa criança, ajudar, ligar para a mãe e procurar. Aí o telefone, vamos supor, não atende. No outro dia eu fui na casa de um pai porque a criança estava com falta de ar, e nisso eu já chamei o SAMU, e essa criança está internada até hoje, se eu não chamo o SAMU essa criança tinha morrido</p>	<p>ter mais gente na escola para fazer essas outras coisas que nós fazemos porque é um acompanhamento de tudo a gente acompanha desde a falta do aluno.</p> <p>Se eu te falar graças a Deua nós temos umas readaptadas que nos ajudam muito, que é o apoio pedagógico. Mas não é função delas. Muitas vezes elas não estão disponíveis para isso, entendeu?</p> <p>Precisava ter uma assessoria para esse papel o burocrático essas ligações para agendamento questões assim planilha encaminhar para conselho tutelar</p> <p>Na verdade isso é um trabalho administrativo né, mas, a direção delega trabalhos delega as funções porque ele também não dá conta de tudo ele não é onipotente</p> <p>[vê como resolver isso?]</p> <p>Infelizmente não, é um se vira nos 30 legal[...]</p> <p>[o que poderia resolver?]</p> <p>Então eu acho que nós teríamos que voltar a estudar é tempo de estudo é a chave, nós trabalhando na</p>
--	--	--	--	---

				<p>escola deveríamos ter o tempo de estudo aqui nós fizemos tudo conquistamos esse ano finalmente esse espaço juntas que o único dia que nós estamos juntas [as duas coordenadoras]não conseguimos tempo de estudo então não é simplesmente ir para DRE ou ir para algum local não é isso nós precisamos de tempo aqui dentro mesmo para se dedicar então a gente tem uma gama de proposta para trabalhar na formação mas, como eu vou trabalhar um material que eu não estou conseguindo manusear eu não dou conta de preparar o material para ir ao encontro ente</p>
<p>Ação formativa do DOT</p> <p>1.A formação oferecida por DOT parece provocar impressões bem diferentes entre as 4 entrevistadas. Os aspectos comuns são:</p> <p>a entrevistada 1,3 e 4 não acham suficiente a formação que</p>	<p>Essa diretoria eu estou estranhando muito, principalmente esse ano, não sei se é por conta de ano de eleição, não teve nenhuma formação. Eu tive formação de dois projetos, mas foi diretamente com SME. Do DOT-P não teve. Então chamam a gente tipo esporádico para falar [...] formação</p>	<p>A SME disponibiliza vagas para cursos e a gente informa os professores dos cursos, inclusive a gente tenta convencer esse professor[...]</p> <p>Então tem muitas atividades. O formador lá no DOT-P, elabora, leva aquela atividade e desenvolve lá com o professor, porque ali ele faz o que a gente faz</p>	<p>Não [é suficiente para ajudar o professor].</p> <p>Eles abrem o caderno, vamos supor, e do caderno destacam uma atividade, dessa atividade eles falam como a gente começa a trabalhar, como explorar a atividade, quais outras atividades podem compor também para ajudar essa</p>	<p>Foi apresentado o CAA isoladamente, fizemos atividades de identificar as expectativas dentro de cada documento, no caderno cor de rosa, depois na serie indicada e depois no CAA.</p> <p>Eu sempre acho as informações insuficientes.</p> <p>Que o coordenador recebe. Porque eu costumo falar no nosso espaço de</p>

<p>recebem e as entrevistas 2 e 3 acharem que DOT deve fazer a formação dos professores.</p> <p>Visões individuais:</p> <p>A entrevistada 1 – acha que recebe pouca formação e mesmo a que recebe é insuficiente</p> <p>A entrevistada 2 acha a formação suficiente e, mais que isso destaca uma formação de formadores que fez na DRE e a ajudou a construir esta prática de formação .</p> <p>A entrevistada 3 tira o foco da formação da CP para os professores.</p> <p>A entrevistada 4 acha a formação insuficiente e que também falat capacitação para quem faz a formação.</p>	<p>não tem e a gente se sente insegura para chamar o professor também e dar uma devolutiva, dar alguma coisa porque eu não sinto que eu sei mais que ele.</p> <p>É até por essa questão de eu fugir um pouco da sala de aula, eu fico falando: mas eu vou observar o quê? O professor está dando o melhor, sabe?</p>	<p>aqui [na escola] na JEIF, mas lá [DOT-P] é uma formação, selecionam todo o material, é uma formação oficial[...]</p> <p>Essa formação do DOT(sobre Cadernos de apoio) foi dada para quem?</p> <p>Coordenadores.</p> <p>E ai também ela foi sendo aos poucos estendidas aos professores, a pedido dos próprios coordenadores.</p> <p>“Santo de casa não faz milagre”, então o professor vai lá naquele curso e lá ele tem uma formação do DOT que poderia ser a mesma formação que você daria em JEIF, mas parece que lá tem outro... Entendeu?</p> <p>Eles dão, por exemplo, várias atividades, seqüência didáticas pra a gente analisar, então a gente forma os grupos, analisa e socializa, o que é bom naquela situação didática e o que não é bom, essa é válida e aquela não é, por que essa é boa e aquela não é, por que aquela não é?</p>	<p>atividade.</p> <p>Eu acho que falta formação para o professor. O professor até tem formação, mas é pouca. Eles vão uma ou duas vezes dependendo da área.</p> <p>Não [recebe formação para atuar como formadora]</p> <p>Se tivesse tempo faria a formação de outro jeito.</p>	<p>informação o seguinte: que para ser um espaço de formação você precisa ter um formador, um especialista, alguém que saiba exatamente o que está falando e o coordenador ele não é um especialista em vários assuntos né? Então, assim, eu sinto falta sim de formação para transmitir.</p> <p>Eu acho que seria como um mestrado ter um orientador dentro de DOT que nos desse essa formação.</p> <p>no dia a dia não conseguimos tempo de estudo então não é simplesmente ir para DRE ou ir para algum local não é isso nós precisamos de tempo aqui dentro mesmo para se dedicar então a gente tem uma gama de proposta para trabalhar na formação mas, como eu vou trabalhar um material que eu não estou conseguindo</p>
---	--	---	---	---

		<p>Por que essa vai ao encontro das Expectativas de Aprendizagem e essa não? Então eles propõem o que, que a gente faça isso na JEIF do mesmo modo[...]</p> <p>Assim, ir à sala de aula é uma coisa que a secretaria coloca como sendo algo imprescindível que o coordenador faça que ele acompanhe.</p> <p>Antes quando eu estava ainda na DRE de São Miguel, a gente tinha uma formação de língua portuguesa, uma formação de matemática e uma formação que era mais ou menos, assim como ser coordenador.</p> <p>Como que tem que ser essa pratica? Como que você elabora uma pauta da sua JEIF, como que você faz um registro da JEIF que seja de fato um registro reflexivo e que expresse tudo o que aconteceu ali, é como uma ata, então o que precisa ter e o que não precisa, o coordenador tem que ter uma rotina semanal, precisa ter hora certa para</p>		
--	--	--	--	--

		<p>tudo, não é só para JEIF , então ele tem que ter o horário disponível que ele sabe que naquele dia e naquele horário ele vai estar em sala de aula, vai planejando semanalmente, quinzenalmente, mas ele sabe que ele tem que ir a sala de aula, tem que ter um horário disponível para atender pais. Então você não tem fixo no seu horário a JEIF e Jan, então tem que ter tudo. Então ensinavam a gente a se organizar, como fazer. Até porque naquela ocasião entrou outra leva muito grande de coordenadores novos na rede então eles identificaram ser necessário fazer essa formação.</p>		
<p>Auto imagem</p> <p>1.todas reconhecem sua tarefa de acompanhar, orientar, facilitar o trabalho do professor</p> <p>2.todas entendem que precisa de tempo para estudar.</p> <p>3. entrevista 3 refere que deve</p>	<p>Quando eu prestei concurso eu escrevi: O Coordenador tem que estar na sala de aula acompanhando e tal, mas se eu te dizer que eu não consigo, e também quando me dá tempo, parece meio que eu fujo, porque eu não me sinto bem preparada para depois dar a</p>	<p>O meu papel eu enxergo assim, eu acho que tenho que ser um parceiro do professor, tenho que facilitar o trabalho dele, seja assim, levando conhecimento, trocando idéias, dando suporte aquilo que ele precisa realizar, às vezes o professor esta com tudo ali</p>	<p>E olha que eu tb sou antiga. Eu também sou antiga já fui como elas, mas hoje eu aprendi a ouvir, então tudo que vem para mim eu tento aceitar, ouvir, levar para discussão porque tem que aceitar.</p> <p>Mas o coordenador não tem uma formação suficiente para</p>	<p>Eu não me vejo como uma formadora eu me vejo como uma facilitadora, como articuladora das informações, mas como formadora ainda não então eu acho insuficiente entendeu.</p>

<p>aceitar, ouvir, levar para discussão.</p> <p>4. entrevistadas 3 e 4 não avaliam receber uma boa formação</p>	<p>devolutiva para o professor, para cobrar o professor então de certa forma, tudo bem não dá tempo, é uma correria, mas parece que é uma fuga minha e eu sou uma professora que uma coordenadora nunca entrou na minha sala, observou, então parece que eu estou invadindo a sala do professor, então para mim isso é muito mau resolvido, parece que eu estou lá de fiscal, eu fico super mal, então para mim isso é muito complicado, então para mim eu acho que o certo, eu deveria acompanhar uma aula, olhar os caderno, olhar os cadernos de apoio.</p> <p>(outros fatores que dificultam o acompanhamento)</p> <p>Seria orientar o índice das avaliações externar, parece que é assim que nos veem, que como coordenador tem que estudar com o professor, a impressão que dá é assim: Que o professor não sabe trabalhar</p>	<p>pronto, então eu vou atrás do que ele precisa, a questão do vídeo, dele ligar, eu vou lá e deixo tudo no jeito para ele.</p> <p>Eu tenho que valorizar o trabalho do professor e ai essa valorização vai acrescentando o que ele tem de experiência. Então acho que meu papel é facilitar o trabalho do professor.</p>	<p>trabalhar com o grupo, isso falta.</p>	
---	---	---	---	--

	então o coordenador tem que ajuda-los para que as notas melhorem e se as notas não melhorarem é porque o coordenado também não sabe trabalhar, aí ninguém sabe e fica uma coisa meio na cobrança			
--	---	--	--	--

APÊNDICE E

Quadro sintético de Análise dos dados da pesquisa

<p>1 Primeiras impressões do material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato com o material • Chegada do material à mão do professor • Contribuição trazida pelo material 	<p>As 4 sabiam da chegada do material por informação dada na reunião com equipe do DOT</p> <p>As 4 têm consideração com relação a prazos, embora a entrevistada 3 tenha deixado isso transparecer pelas expressões e críticas subliminares</p> <hr/> <p>As 4 avisam o grupo de professores da chegada do material em pareceria com a professora que fez parte da formação no DOT A forma de avisar depende de cada coordenador:</p> <p>Entrevistada 1 – tenta usar no contexto de formação mas vê isso com crítica.</p> <p>Entrevistada 2 – entende que trabalhar no contexto de formação é condição para o seu bom uso.</p> <p>Entrevistada 3 – passeia pelo material e fica bem com isso.</p> <p>Entrevistada 4- utilizou a mesma estratégia do DOT</p> <hr/> <p>As 4 apontam, à sua maneira, que a maior contribuição foi a sistematização, por meio da organização em sequência, dando mais visibilidade ao que fazer com as expectativas.</p> <p>As entrevistadas 1, 2 e 4 entendem que ser uma material consumível é uma contribuição para o aluno que ali mesmo pode escrever.</p>
<p>2) Relação e contribuições das políticas que inclui: Cadernos de Apoio e as expectativas de aprendizagem (relação entre eles e contribuições)</p>	<p>Todas foram avisadas pelo DOT da existência do material, mas nenhuma participou da sua elaboração.</p> <p>1. Todas conseguem estabelecer uma relação entre os cadernos e as expectativas, mas as fundamentações variam,</p> <p>2. porque as expectativas aparecem explicitamente nos Cadernos de Apoio e apenas a entrevistada 2 fundamenta que a</p>

	<p>relação se estabelece quando discute com os professores as expectativas e os conteúdos trabalhados e que esta também se dá por ambas estarem atreladas a mesma base curricular.</p> <p>Entrevistadas 2, 3 e 4 afirmam que os professores já trabalhavam com as expectativas, mas que o material veio a dar concretudo, ajudar nas dificuldades que tinham de trabalhar as expectativas.</p>
<p>3) Formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceção de formação • Tempo usado na formação • Acompanhamento • Dificuldades 	<p>Para as entrevistadas 1 e 3, a formação é feita sem planeamento antecipado. Para a entrevistada 1 e 4, a formação é planejada.</p> <p>Para as entrevistadas 1 e 3, o papel do CP é marcado por palavras como: manusear, cobrar, obrigar, dar punição, vigiar, falar, passar, mudar e até pegar no pescoço do professor. Entretanto, a entrevistada 1 não consegue fazer isso. Para entrevistada 2, as palavras que marcam a formação são: estudar, socializar, analisar, participar.</p> <p>Visitar a sala de aula é valor para as 4.</p> <p>A concepção de formação é diferente entre as 4.</p> <p>1. Todas usam o tempo da JEIF = 1h30. 2. Nem todos os professores conseguem participar da JEIF. 3. A escolha do horário de JEIF é livre. 4. Há reunião de planeamento no início de ano.</p> <p>1. Todas tentam realizar. 2. Somente a entrevistada 2 faz referência que o professor leva dúvidas a ela. As outras duas não recebem dúvidas. 3. Cobrar e vigiar são palavras que aparecem associadas ao acompanhamento. 4. As entrevistadas 2 e 4 diz acompanhar e discutir os planeamentos.</p> <p>1. Falta de tempo, exagero de demandas por parte do DOT, dobrar período, resistência são elementos que impedem a realização da formação.</p>
<p>4) Resistência dos professores</p>	<p>1. 3 das 4 entrevistas apontaram ter professores que resistiram ao uso do material.</p> <p>2. A entrevistada 2 diz que não pode forçar, precisa ir pelo convencimento, não</p>

	<p>pode ser invasivo, ajudando o professor a perceber aquilo que o leva à resistência.</p> <p>As entrevistadas 1 e 3 não fazem nada, dizem não ver saída para a situação. A entrevistada 3 também atua com cuidado, mas para não ferir as relações.</p> <p>A entrevistada 4 diz ter um grupo muito disponível;</p> <p>3.A dispensa de ponto é o que mais ajuda no convencimento do professor para fazer curso.</p> <p>4. Há tipos de resistências. Há os que têm Interesse em ganhar algo em troca dos cursos que fazem.</p> <p>Há os que acham que já faz tudo; e os que já conseguiram tudo o que podiam na prefeitura e não se interessam por mais nada.</p> <p>5. A entrevistada 3 diz que quanto mais jovem menos resistente.</p>
5) Ação formativa do DOT	<p>1.A formação oferecida por DOT parece provocar impressões bem diferentes entre as 4 entrevistadas. Os únicos aspectos comuns são: o fato da entrevistada 1, 3 e 4 não acharem suficiente a formação que recebem e as entrevistadas 2 e 3 acharem que DOT deve fazer a formação dos professores.</p> <p>Visões individuais:</p> <p>A entrevistada 1 e 4 – acham que recebe pouca formação e mesmo a que recebe é insuficiente.</p> <p>A entrevistada 2 acha a formação suficiente e, mais que isso destaca uma formação de formadores que fez na DRE e a ajudou a construir esta prática de formação. .</p> <p>A entrevistada 3 tira o foco da formação da CP para os professores.</p>
6) Autoimagem	<p>1.Todas reconhecem sua tarefa de acompanhar, orientar, facilitar o trabalho do professor</p> <p>2.Todas entendem que se precisa de tempo para estudar.</p> <p>3. A entrevistada 3 refere que deve aceitar, ouvir, levar para discussão.</p> <p>4. As entrevistadas 3 e 4 não avaliam receber uma boa formação.</p> <p>5. Entrevistada 4 não se vê ainda como</p>

	formadora, mas sim como mediadora.
--	------------------------------------