

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO
FORMADOR DE PROFESSORES**

ANGELA MARIA INFANTE

**SÃO PAULO
2020**

ANGELA MARIA INFANTE

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO
FORMADOR DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo
2020

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE

Examinadora I: Profa. Dra. Janaína da Silva Gonçalves Fernandes – UNIFIEO

Examinadora II: Profa. Dra. Cristina Miyuki Hashizume – METODISTA

Examinadora III: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

Examinador IV: Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri – UNINOVE

Suplente: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida – PUC/SP

Suplente: Prof. Dr. José Eustáquio Romão – UNINOVE

Doutoranda: Angela Maria Infante

Aprovada em: 22 de maio de 2020.

Infante, Angela Maria.

A percepção do professor coordenador como formador de professores. / Angela Maria Infante. 2020.

171 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Professor coordenador. 2. Formação de professores. 3. Pensamento complexo.

Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Título.

CDU 37

DEDICATÓRIA

A Deus que me permitiu, mais uma vez,
realizar um sonho da continuidade
de uma vida acadêmica.

Aos meus netos Laís, Théo, Gustavo e Henrique,
aos quais deixarei o meu maior legado:
o conhecimento.

À minha grande amiga Regina Caroni, exemplo
de sabedoria e de dedicação à Educação que
esteve comigo durante toda essa trajetória.

Aos meus amigos Marcos e Hélia (*in memoriam*)
sempre presentes em todas as horas da minha vida,
alegres ou tristes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias pela paciência, amizade e profissionalismo ao conduzir esse processo, apoiando e incentivando para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada pela escuta carinhosa.

Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Janaína da Silva Gonçalves Fernandes que, durante o exame de qualificação, docemente apontou caminhos, contribuindo muito para o aprimoramento desta pesquisa, e à Profa. Dra. Cleide Rita Silvério Almeida, por estar novamente comigo nesse final de processo e pelos longos e carinhosos abraços no corredor que me encorajaram a prosseguir.

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Miyuki Hashizume, ao Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, à Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão que, juntamente com a Profa. Dra. Janaína da Silva Gonçalves Fernandes e a Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, gentilmente aceitaram o convite para compor a banca defesa.

Agradecimento ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, diretor da Pós-Graduação em Educação desta Universidade, pela sua competência em conduzir esse programa com grande valia acadêmica.

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação, incentivando a pesquisa acadêmica.

Ao revisor deste trabalho, Prof. Dr. Manoel Edson de Oliveira, pela leitura atenta, pelos apontamentos que contribuíram para a finalização desta pesquisa.

Às colegas de caminhada, Nádía Rockenback e Rosemary Gonçalves de Oliveira, pelo companheirismo que extrapolaram os muros acadêmicos, pela generosidade em compartilhar seus saberes comigo.

À equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria Norte 2 que gentilmente possibilitou a realização desta pesquisa.

Por fim, em especial, minha gratidão eterna aos Professores Coordenadores que participaram desta pesquisa, dividindo suas expectativas e angústias, principalmente, àqueles que se dispuseram a dar voz a esse grupo tão importante no contexto escolar.

Leitura cativante

Sozinho, no meio do Pacífico,
De minha vida em degredo
Faço o que posso e me viro,
No meu oceano de medo,
Sem saber o que é de verdade
E o que faz parte do enredo.

[...]

Estou feliz. Muito feliz,
Viro a folha. És minha, enfim!
Oh, não! De novo um engano?
Você se afasta de mim,
E leio embaixo da página,
Em três letras de fogo

FIM.

(Sérgio Caparelli)

INFANTE, Angela Maria. *A percepção do professor coordenador como formador de professores*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2020. 171 fls.

RESUMO

A política pública de formação em serviço, envolvendo professores, professores coordenadores e outros segmentos da escola, disseminada nos últimos anos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tem sido objeto de um crescente número de produções acadêmicas, suscitando reflexões, principalmente no que se refere à formação de professores no local de trabalho. O Programa Ler e Escrever atribui ao Professor Coordenador a responsabilidade da formação dos professores nas escolas, bem como a obtenção de bons resultados do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa tem como objeto o Professor Coordenador (PC) dos anos iniciais como formador. Tem por objetivo identificar as percepções e/ou compreensões que estes profissionais têm sobre a sua função como formador de professores. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender o significado/ sentido que os professores coordenadores atribuem aos programas de formação continuada, identificar os saberes necessários para viabilizar a sua atuação como formador, as concepções de ensino e de aprendizagem em que estão ancoradas as suas práticas formativas e quais ações que ele considera como uma prática transformadora para atingir bons resultados. As hipóteses que sustentam essa tese são: os PCs percebem a sua atuação de formador como uma atribuição essencial que pode contribuir para a transformação do contexto escolar e as orientações dos órgãos centrais colaboram para que sejam meros reprodutores de informações e não formadores de professores. Foram realizadas entrevistas com nove professores coordenadores de oito escolas da rede estadual. A partir da leitura das entrevistas, as categorias temáticas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade, levando em conta os princípios norteadores do pensamento complexo: hologramático, dialógico e recursivo. A análise das entrevistas demonstrou as fragilidades dos PCs em lidar com as suas incertezas. Preparar-se para um mundo incerto é admitir que o inesperado aconteça a qualquer momento, levando-nos a redirecionar nossas ações – princípio da ecologia da ação. Declararam que não queriam ou não tinham a intenção de serem PCs, mas acabaram aceitando a função para atender aos pedidos dos colegas e equipe gestora de suas escolas. Considerando o papel específico de formador de professores, declaram que não se sentem preparados, sentem-se inseguros por assumirem a função apenas com os conhecimentos e vivências de docente. Neste sentido, esta pesquisa traz um alerta para os cursos de Pedagogia e Licenciatura quanto à formação inicial de professores, os quais não os preparam para serem coordenadores. Em relação à formação continuada dos PCs, declaram que não há uma preocupação com esse segmento, as poucas orientações recebidas dos órgãos centrais são repetitivas e insuficientes para sua atuação como formadores de professores, principalmente, para aqueles que estão na função há mais de 10 anos, que buscam aprimorar seus conhecimentos em outras instituições. Como resultados desta pesquisa evidenciam-se, à luz do pensamento complexo de Morin, as percepções do professor coordenador sobre a sua função de formador a partir do seu próprio olhar.

Palavras-chaves: Professor Coordenador. Formação de professores. Pensamento complexo.

INFANTE, Angela Maria. The perception of the Pedagogical Coordinator as a teacher trainer. São Paulo, 2020. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Nove de Julho University, 2020. 171 fls.

ABSTRACT

The public policy of in-service training, involving teachers, pedagogical coordinator and other segments in the school, disseminated in recent years by the São Paulo State Department of Education, has been the subject of an increasing number of academic productions, giving rise to reflections, mainly in what refers to the teacher's training in the workplace. The Reading and Writing Program gives the Pedagogical Coordinator the responsibility of training teachers in schools, as well as obtaining good results from the students' teaching and learning process. This research has as object the Pedagogical Coordinator (PC) of the initial years as a trainer. It aims to identify the perceptions and / or understandings that these professionals have about their role as a teacher's trainer. Through semi-structured interviews, we sought to understand the meaning / sense that the pedagogical coordinator attributes to the continuing education programs, to identify the necessary knowledges that enable their performance as a trainer, the conceptions of teaching and learning in which they are anchored, training practices and what actions he considers to be a transformative practice to achieve good results. The hypotheses that support this thesis are: the PCs perceive their role as a trainer as an essential role that can contribute to the transformation of the school context and the guidelines of the central bodies collaborate so that they are merely reproducers of information and not teachers. Interviews were conducted with nine pedagogical coordinators from eight public schools in the state. From the reading of the interviews, the thematic categories were analyzed in the light of the Theory of Complexity, taking into account the guiding principles of complex thinking: holographic, dialogic and recursive. The analysis of the interviews showed the weaknesses of the PCs in dealing with their uncertainties. To prepare for an uncertain world is to admit that the unexpected happens at any moment, leading us to redirect our actions - principle of the ecology of action. They declared that they did not want or did not intend to be PCs, but ended up accepting the role to meet the requests of colleagues and the management team of their schools. Considering the specific role of teacher educator, they declare that they do not feel prepared, they feel insecure because they assume the function only with the knowledge and experiences as teachers. In this sense, this research brings an alert to the Pedagogy and higher courses regarding the initial training of teachers, which do not prepare them to be coordinators. Regarding the continuing education of the PCs, they declare that there is no concern with this segment, the few guidelines received from the central oversight bodies managers are repetitive and insufficient for their performance as teacher's educators, especially for those who have been in the function for more than 10 years, seek to improve their knowledge in other institutions. As a result of this research, in the light of Morin's complex thinking, the perceptions of the pedagogical coordinator about his role as trainer from his own perspective are evident.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Teacher training. Complex thinking.

INFANTE, Angela Maria. La percepción del profesor coordinador como formador de profesores. São Paulo, 2020. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Universidad Nove de Julho, 2020. 171 fls.

RESUMEN

La política pública de capacitación en el servicio, que involucra a maestros, maestros coordinadores y otros segmentos de la escuela, difundida en los últimos años por el Departamento de Educación del Estado de São Paulo, ha sido objeto de un número creciente de producciones académicas, dando lugar a reflexiones, principalmente sobre se refiere a la formación de docentes en el lugar de trabajo. El programa de lectura y escritura le da al maestro coordinador la responsabilidad de capacitar a los maestros en las escuelas, así como de obtener buenos resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación tiene como objeto al Profesor Coordinador (PC) de los primeros años como entrenador. Su objetivo es identificar las percepciones y / o entendimientos que estos profesionales tienen sobre su papel como formadores de maestros. A través de entrevistas semiestructuradas, buscamos comprender el significado / sentido que los profesores coordinadores atribuyen a los programas de educación continua, para identificar el conocimiento necesario para permitir su desempeño como formadores, las concepciones de enseñanza y aprendizaje en las que están anclados. prácticas de capacitación y qué acciones considera que son prácticas transformadoras para lograr buenos resultados. Las hipótesis que respaldan esta tesis son: los PCs perciben su papel como formadores como un papel esencial que puede contribuir a la transformación del contexto escolar y las pautas de los organismos centrales colaboran para que sean meramente reproductores de información y no maestros. Se realizaron entrevistas con nueve maestros coordinadores de ocho escuelas de la red estatal. A partir de la lectura de las entrevistas, las categorías temáticas se analizaron a la luz de la Teoría de la Complejidad, teniendo en cuenta los principios rectores del pensamiento complejo: holográfico, dialógico y recursivo. El análisis de las entrevistas mostró las debilidades de los PCs al tratar con sus incertidumbres. Prepararse para un mundo incierto es admitir que lo inesperado sucede en cualquier momento, lo que nos lleva a redirigir nuestras acciones, principio de la ecología de la acción. Afirmaron que no querían o no tenían la intención de ser PC, pero terminaron aceptando el papel de cumplir con las solicitudes de los colegas y el equipo directivo de sus escuelas. Considerando el papel específico del educador de maestros, declaran que no se sienten preparados, se sienten inseguros porque asumen la función solo con el conocimiento y las experiencias del maestro. En este sentido, esta investigación alerta a los cursos de Pedagogía y Educación Superior sobre la formación inicial de los docentes, que no los preparan para ser coordinadores. Con respecto a la educación continua de los PCs, declaran que no hay preocupación con este segmento, las pocas pautas recibidas de los organismos gerentes centrales son repetitivas e insuficientes para su desempeño como formadores de docentes, especialmente para aquellos que han estado en la función por más de 10 años, buscan mejorar sus conocimientos en otras instituciones. Como resultado de esta investigación, a la luz del pensamiento complejo de Morin, las percepciones del profesor coordinador sobre su papel como entrenador desde su propia perspectiva son evidentes.

Palabras clave: Profesor Coordinador. Formación de profesores. Pensamiento complejo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1** – Síntese da Revisão Literária
- Quadro 2** – Escolas visitadas e seus professores coordenadores
- Quadro 3** – IDESP 2018 das escolas visitadas
- Quadro 4** – Professor coordenador por faixa etária
- Quadro 5** – Professor coordenador por estado civil
- Quadro 6** – Professor coordenador por tempo de magistério
- Quadro 7** – Professor coordenador por tempo na coordenação
- Quadro 8** – Trajetória escolar do professor coordenador
- Quadro 9** – Licenciaturas
- Quadro 10** – Pós-Graduação
- Quadro 11** – Curso *Lato sensu* mais procurados
- Quadro 12** – Perfil dos Professores coordenadores entrevistados
- Quadro 13** – Percepções dos PCs sobre sua formação inicial
- Quadro 14** – Percepções dos PCs sobre as orientações recebidas dos órgãos centrais
- Quadro 15** – Percepções dos PCs sobre as expectativas dos professores em relação a sua atuação como formador
- Quadro 16** – Percepções dos PCs sobre a sua atuação como formador

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Escolas por tipo de atendimento
- Tabela 2** – IDEB do Estado de São Paulo
- Tabela 3** – IDEB do Município de São Paulo
- Tabela 4** – IDEB das escolas visitadas
- Tabela 5** – IDESP 2018 – Escola 1
- Tabela 6** – IDESP 2018 – Escola 2
- Tabela 7** – IDESP 2018 – Escola 3
- Tabela 8** – IDESP 2018 – Escola 4
- Tabela 9** – IDESP 2018 – Escola 5
- Tabela 10** – IDESP 2018 – Escola 6
- Tabela 11** – IDESP 2018 – Escola 7
- Tabela 12** – IDESP 2018 – Escola 8

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
ATPC – Aula de Trabalho Coletivo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe
CP – Coordenador Pedagógico
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DE – Diretoria de Ensino
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MASP – Museu de Artes de São Paulo
MEC – Ministério da Educação
MPB – Música Popular Brasileira
ONU – Organização das Nações Unidas
PC – Professor Coordenador
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PEC – Programa de Educação Continuada
PEI – Programa de Ensino Integral
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

MUITOS DESAFIOS PELA VIDA	16
1 DESAFIO ACEITO	29
1.1 Conhecendo as produções acadêmicas	32
1.2 O pensamento complexo	40
1.3 A organização do trabalho	48
2 AS MÚLTIPLAS ATUAÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR E A LEGISLAÇÃO	50
3 LOCALIZANDO AS ESCOLAS VISITADAS NA REDE ESTADUAL	57
3.1 Escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Regular	64
3.2 Escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEI.....	70
3.3 Escolas que atendem aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	73
4 O PROFESSOR COORDENADOR	76
4.1 Perfil dos professores coordenadores.....	76
4.2 A voz que representa o professor coordenador	82
4.3 Análise das vozes dos professores coordenadores	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	170
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista	171

MUITOS DESAFIOS PELA VIDA

Passados alguns anos da defesa da minha dissertação de mestrado, encontro-me à volta com minhas lembranças, agora um pouco mais experiente. Da última vez em que fiz este movimento, lembranças de minha infância levaram-me a refletir sobre a minha trajetória pessoal e profissional.

Lembrei-me da minha origem de classe média, de meus pais orgulhosos por terem tido a oportunidade de oferecer uma boa educação para suas filhas, mesmo diante de tantas dificuldades da época. Fizeram muitos sacrifícios para pagar bons colégios e, posteriormente, enfrentaram muitas filas para que concluíssemos nossos estudos nas melhores escolas da rede pública do Estado. Para eles educar as filhas tinha um significado muito forte, principalmente para minha mãe, que vinha de uma família para a qual mulheres não precisavam estudar.

Recordei-me do orgulho que sentiram ao comprarem a primeira de várias enciclopédias famosas e caras que complementavam nossos estudos; de meu avô sempre lendo jornais e revistas que pudessem trazer alguma novidade para ampliar nossos conhecimentos, o que talvez tenha despertado em mim a curiosidade de sempre aprender coisas novas e diferentes.

A minha vida estava transformando-se em meio às transformações que ocorriam na década de 1960, conhecida como Anos Rebeldes. Uma época de grandes acontecimentos históricos, de muitas descobertas no campo da ciência e de muitos movimentos sociais. Na área da ciência e tecnologia, começava a corrida espacial com lançamento do primeiro satélite meteorológico pelos Estados Unidos, a IBM lança o primeiro computador eletrônico com disco rígido e depois lança o chip de computador; Yuri Gagarin, o primeiro homem a entrar no espaço e depois a missão Apolo 11 chegou à Lua. No campo da medicina, o primeiro transplante de coração na África do Sul (1967) e, em 1968, primeiro transplante de coração no Brasil. Nos esportes, Jogos Olímpicos (Roma e México), Copa do Mundo de Futebol: em uma delas conquistamos o bicampeonato (1962); na outra, perdemos o título (1966). Nas comunicações, os anos 60 foram marcados por uma verdadeira revolução na televisão brasileira, com suas transmissões via satélite. Por fim, como era bom ver os desenhos coloridos, o Pica-pau era vermelho, branco e azul!

Uma década de muitos conflitos e guerras: Construção do Muro de Berlim (1961), Guerra dos sete dias (Síria, Egito e Jordânia), Guerra do Vietnã e Estados Unidos e Cuba rompem relações. Mas também foi uma década de movimentos culturais, musicais e artísticos – Inauguração do Museu de Arte de São Paulo (MASP), 1968 lançamento do filme

2011(futurista demais), uma Odisseia no Espaço, movimento hippie pela paz mundial, surgimento do tropicalismo, Programa Jovem Guarda (1965), época dos festivais de Música Popular Brasileira (MPB). Nessa mesma década, uma nova banda de Rock revolucionava a juventude mundial: os Beatles.

O Brasil também passou por várias transformações, já que passou por momentos de intensas reivindicações, greves, passeatas, movimentações políticas, culminando com o Golpe Militar de 1964 – ditadura militar – e, em 1967, foi promulgada uma nova Constituição Brasileira. Tempos difíceis para educação.

No campo educacional, a rede pública estadual não oferecia vagas suficientes para tantos alunos que a procuravam após o término do ensino primário. Para tanto, foi criado um mecanismo que selecionasse somente aqueles que estivessem preparados para continuar os estudos nos quatro anos ginasiais: o exame de admissão. Nas escolas privadas, eram poucos que tinham condição de prosseguir. O exame de admissão foi meu primeiro desafio. Período de muitos estudos e pressão intensa, afinal era uma oportunidade única para continuar meus estudos. Fui aprovada e prossegui até o segundo grau, o que hoje é denominado de Ensino Médio (EM) na escola estadual.

A oportunidade para todos em prosseguir os estudos só foi possível quando, em 1971, o exame seletivo foi abolido com a promulgação da Lei nº 5.692, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório e gratuito e o ensino de segundo grau, caracterizado pela habilitação para o mercado de trabalho.

Na década de 1970, iniciei a Faculdade de Letras e consegui meu primeiro emprego público na Prefeitura Municipal de São Paulo, na área da saúde, totalmente o oposto ao que estava pretendendo. Para poder desempenhar bem minhas funções no trabalho, procurava participar de todos os cursos que eram oferecidos em busca de orientações e formações que pudessem ampliar os meus conhecimentos.

Durante a minha formação universitária pautada nos moldes da educação bancária, no conhecimento cumulativo e enciclopédico, tão presente naquela época, percebia que não havia preocupação por parte dos docentes em realizar uma reflexão sobre as práticas em sala de aula, pois era uma formação docente voltada para o tecnicismo, cujo foco estava centrado no ensino e na transmissão dos conteúdos programáticos.

O Brasil retoma a luta pela democracia na década de 1980, abrindo espaço para novas discussões sobre a educação brasileira, principalmente no que se referia à formação inicial e continuada de professores como fatores intervenientes para o seu progresso. Esses movimentos

pleiteavam melhores salários e condições de trabalho para os professores que se encontravam desmotivados e desvalorizados perante a sociedade.

Esse cenário de luta me fez buscar novos caminhos no universo empresarial, no qual permaneci até em 1992. Mesmo trabalhando em outras áreas, fora da educação, procurava estar atualizada, uma vez que adquirir novos conhecimentos sempre fizeram parte da minha trajetória profissional, o que me proporcionou oportunidade de promoções e levou-me a conhecer outras pessoas e a ter um olhar mais crítico em relação ao trabalho, a resolver problemas de todas as ordens, a pesquisar. De 1992 a 1994, fiquei afastada das minhas atividades profissionais para dar um pouco mais de atenção à minha família.

Em 1994, ao procurar vaga para a 1ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública, para meu filho mais novo, deparei-me com uma Diretora de escola desesperada em busca de professores de Língua Portuguesa e outras áreas que pudessem suprir as necessidades da escola. Naquela época, o número de professores não era suficiente para garantir o ensino em uma rede que estava expandindo-se cada vez mais, em função de garantir uma educação para todos estabelecida na Constituição Federal de 1988.

A conversa com a diretora, Dona Helena, de quem guardo boas lembranças, resultou em um novo desafio: aceitar o convite para ministrar algumas aulas de Língua Portuguesa, em substituição à professora que se havia afastado por motivo de doença. Confesso que fiquei muito apreensiva e insegura, pois já fazia muito tempo da minha formação acadêmica (1979), mas acabei aceitando o desafio de atuar na área da educação e nela estou até hoje.

A minha preocupação estava centrada *no ensinar*, como transmitir os conteúdos que dessem respostas rápidas e eficientes às dificuldades encontradas no dia a dia, e não no processo de aprender, afinal na universidade não se falava sobre isso.

Essa escola da rede estadual¹ situava-se em uma região privilegiada, contava com a participação efetiva da comunidade, principalmente dos pais que tinham um poder aquisitivo mais elevado. Eles mantinham a Associação de Pais e Mestres (APM) com muitos recursos que permitiam o desenvolvimento de projetos ousados para época. Foi uma das primeiras escolas da rede a ter uma sala de informática, montada com computadores doados pelas empresas em que os pais trabalhavam e uma das primeiras a ter a figura do Professor Coordenador

¹ Esta escola ainda está ativa. Depois da reorganização das escolas estaduais em 1995, ela se tornou referência como escola de ensino fundamental – anos iniciais por sua organização administrativa e pedagógica. Tem atingido as metas traçadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Instituído em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano, levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar tem uma meta diferente para cada ciclo que oferecer.

Pedagógico (PCP) mantido com recursos da APM. Maria Alice – este era o nome dela – era uma professora já aposentada da rede pública e com muita experiência na rede privada, organizava e nos auxiliava nas atividades pedagógicas diárias. Nas reuniões semanais, sempre trazia textos ou assuntos para discutirmos em conjunto para subsidiar a nossa prática pedagógica. Foram as primeiras formações em serviço que recebi, num tempo em que as escolas não tinham muito incentivo por parte da SEE-SP. Aproveitava todo e qualquer ensinamento que me fosse oferecido.

Em 1995, a gestão da SEE-SP, que acabara de assumir, acreditava que uma escola bem organizada, com bons projetos e com uma equipe administrativa e pedagógica capaz de gerenciá-la estaria resolvendo parte dos problemas educacionais, principalmente, aqueles relacionados às questões estruturais e aos recursos humanos que se encontravam superdimensionados. Houve um grande movimento em relação à organização das escolas por ciclos e faixa etária: escolas que atenderiam somente crianças da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I; outras, alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e outras, somente do Ensino Médio.

A escola em que estava, com a reorganização, passou a atender somente aos alunos de 1ª a 4ª séries, e nós, professores, fomos remanejados para outras que atendessem alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Na escola em que acabei me efetivando como professora de Língua Portuguesa, tive muitas oportunidades para construção da minha trajetória profissional, visto que lá realizei diversos projetos e participei de muitas formações em serviço oferecidas pela SEE-SP pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996.

A nova LDBEN instituiu a educação em dois níveis: o primeiro diz respeito à educação Básica, que consiste na Educação Infantil, Ensino fundamental (obrigatório) e Ensino médio; o segundo, ao Ensino Superior. A partir dessa nova lei, no que se refere à formação continuada dos professores na rede estadual paulista, foram implementadas ações centralizadas e descentralizadas de formação em serviço. Para as ações descentralizadas, a SEE-SP estabeleceu parcerias com diversas universidades, dentre elas, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que desenvolveu o Programa de Educação Continuada (PEC-PUC).

O programa foi subdividido em vários subprojetos, dentre os quais, o de Língua Portuguesa, para capacitar os professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, de maneira que pudessem desenvolver suas atividades de acordo com o novo modelo de escola definido pela Secretaria de Educação. A proposta dessa ação estava pautada no binômio teoria-prática, buscando integrar a vida escolar com a vida fora da escola. Dividiu-se em quatro módulos

(leitura, gramática, redação e desenvolvimento de projetos), sendo realizado por meio de oficinas semanais com foco na sala de aula vivida pelo professor, permitindo um processo de reflexão-ação-reflexão. Os professores mais antigos e efetivos nem sempre manifestavam interesse, alegando que não perderiam tempo porque não viam aplicabilidade em sua rotina de sala de aula. Para não deixar de atender às exigências da pasta, a direção acabava indicando o meu nome para participar dessas formações, o que, para mim, foi um prêmio, pois me colocou em contato com a universidade, permitindo a publicação de meu primeiro trabalho acadêmico na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) denominado TELEJORNAL: um aliado da educação.

O cotidiano escolar traz muitos desafios que a nossa formação inicial, em qualquer área do conhecimento, não ensina a enfrentá-los. Um deles é ensinar as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Naquela época, deparei-me com muitos alunos que, segundo a minha percepção, não aprendiam, levando-me a buscar repostas para o aprimoramento do meu que-fazer. Para entender melhor os processos de ensino e de aprendizagem, bem como os conceitos teóricos que subsidiavam as propostas educacionais, em 1996, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia e, gradativamente, fui percebendo que os “erros” apresentados pelos alunos poderiam transformar-se em uma fonte de informação para o redirecionamento de minhas ações e, mais do que investigá-los, eu teria de rever as concepções teóricas que permeavam minha atuação profissional. Dessa forma, fui construindo meu conhecimento à medida que participava de vários cursos oferecidos pela SEE-SP, assim como de grupos de estudos, palestras, seminários e congressos, além da realização de leituras que me fizeram enxergar a importância de estar em constante formação, pois o conhecimento é uma construção contínua. Desde então, não parei mais.

Em 1997, a SEE-SP, em atendimento a uma das muitas reivindicações dos movimentos realizados pelos docentes na época, e dando continuidade às ações para reorganização das escolas e para implementação do regime de progressão continuada, determinou que as escolas estaduais paulistas contassem em seu quadro de gestão, juntamente com diretor e vice-diretor, o Coordenador Pedagógico (CP)². Por meio da Resolução nº 76 de 13 de junho, que dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, em seu Artigo 2º, determinou que, para assumir a função de Coordenação Pedagógica, o professor teria que:

² Para efeito desta pesquisa como Coordenador Pedagógico (CP) teve várias denominações ao longo da história da educação brasileira passarei usar a nomenclatura de Professor Coordenador (PC) como está na legislação atual - Resolução SE 75, de 30-12-2014.

[...]

I – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência docente;

II – tenha sido selecionado, em nível de Delegacia de Ensino, em prova escrita elaborada pela Secretaria da Educação;

III – tenha sido indicado pelo corpo docente da unidade escolar mediante apresentação de proposta de trabalho;

IV – tenha sua indicação ratificada pelo Conselho da Escola da unidade pretendida.

As atribuições do PC, descritas nas primeiras Resoluções, não eram muito claras, nem muito detalhadas, porém apontavam algumas atribuições, tais como assessorar a direção da escola no que se referia à articulação das ações pedagógicas e didáticas; subsidiar os professores no desenvolvimento de seus trabalhos e em suas formações em serviço e favorecer e organizar os momentos de reflexão coletiva. Paulatinamente, as atribuições dos PCs foram ficando mais complexas e específicas.

Como estava terminando minha pós-graduação, faltando pouco tempo para cumprir a exigência de tempo de experiência, e por estar desenvolvendo vários projetos na escola como professora, a supervisão, direção e corpo docente me incentivaram a prestar a seleção para assumir a função de professor coordenador. Eis que surge um novo desafio.

Assim, em 1998, aprovada no processo seletivo para a função de PC na escola em que trabalhava, inicia-se a minha trajetória como formador de professores. Se como professora sentia necessidade de estar em constante atualização, agora, na nova função, com a responsabilidade de promover formação de professores em serviço, procurava estudar mais e estar sempre a par das novas tendências e pesquisas educacionais, para melhor subsidiá-los.

Como PC de uma escola que atendia aos anos finais do ensino fundamental, frequentei alguns cursos de Extensão Cultural – Circuito Gestão, promovidos pela SEE-SP e direcionados aos gestores da rede pública: dirigentes, supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores e assistentes técnicos pedagógicos (ATPs), hoje denominados professores-coordenadores do núcleo pedagógico (PCNPs), exercendo a função importante nos núcleos pedagógicos das diretorias de ensino (DE) porque são responsáveis pelo desenvolvimento de programas/projetos de formação continuada de professores implementados pela SEE-SP. A nomeação e atuação desses PCNPs são definidas pelo dirigente regional de ensino, dando-lhes um caráter de “cargo de confiança”, que poderá ser alterado conforme a necessidade das DEs. Muitos programas e projetos ficam comprometidos em sua continuidade pela rotatividade desses profissionais.

O Circuito Gestão foi um programa de grande porte, centralizado em Botucatu, com oito polos divididos pelo estado de São Paulo. Foi organizado em cinco encontros modulares

cujo objetivo era preparar líderes para as mudanças na gestão da Educação e, conseqüentemente, ensiná-los a otimizar os recursos públicos. Para os módulos I e III, a SEE-SP estabeleceu parceria com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Os módulos II e IV estavam voltados à gestão pedagógica e à legislação. Discutiu-se sobre a progressão continuada da aprendizagem e o cotidiano escolar, liderança e trabalho coletivo. Por fim, no módulo V, tratou-se da gestão de projetos pedagógicos – novos rumos para uma nova educação.

Essa capacitação era específica para formar uma gestor com uma visão pluralista, criativo, flexível, com autoridade, sendo capaz de motivar sua equipe para a superação de obstáculos e atingir as metas estabelecidas em documentos publicados por instituições como o Banco Mundial; pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL), pela Organização das Nações Unidas (ONU); e também pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

Além das formações externas, continuava participando das formações promovidas pela Diretoria de Ensino (DE), que tinham ficado com a incumbência de organizar encontros com os PCs, de acordo com suas necessidades, uma vez que a SEE-SP não ofereceria mais formações, conforme já citado. Aproveitava esses encontros para compartilhar com os demais coordenadores minhas experiências, principalmente as relacionadas com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Desta maneira, fui especializando-me em crianças com dificuldade de aprendizagem, participando de encontros sobre alfabetização e letramento para entender melhor o processo de aquisição da escrita e da leitura. Para tanto, fazia registros para refletir sobre as minhas ações posteriores, o que veio a confirmar uma prática reflexiva descrita por Donald Schön (1992) e que produziram mudanças.

Em 2000, surge um novo desafio: os supervisores de ensino, responsáveis por escolas de ensino fundamental – anos iniciais, observando o trabalho que desenvolvia com alunos de 5^{oa} séries, convidaram-me para assumir como PC em uma escola de 1^a a 4^a séries que apresentava alto índice de reprovação, devido à defasagem de idade/série e/ou dificuldades de aprendizagem. Essa foi uma boa oportunidade em poder trabalhar com alfabetização, assunto que já vinha estudando há um bom tempo e com a formação de professoras alfabetizadoras que se encontravam ansiosas para reverter o quadro negativo. Ao iniciar esse caminho, sentia nelas

uma angústia para entender as concepções de ensino e de aprendizagem propostas pela SEE-SP.

Durante os encontros semanais – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³ – embora tivesse muitas atividades pertinentes à função, distribuía o tempo para estudar a progressão continuada implantada no estado de São Paulo em 1997, um ano após a promulgação da LDB nº 9.394/96. O regime de progressão continuada tem por objetivo atender ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Para complementar esse estudo, levei para as professoras as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Anna Teberosky, publicados na obra *Psicogênese da língua escrita* (1985), em que as autoras apresentam o processo de aquisição da linguagem escrita e seus diversos usos sociais.

Para corrigir o alto índice de alunos defasados em idade/série que havia nessa escola, organizamos várias classes de acordo com a Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996, que dispunha sobre as classes de aceleração na rede estadual de ensino. Em função da implantação das classes de aceleração, os estudos que fazíamos nos encontros semanais, na escola, sobre as novas concepções de aprendizagem faziam com que os professores adquirissem mais confiança e, por conseguinte, fossem, gradativamente, fazendo mudanças em suas práticas pedagógicas.

Meu desempenho como PC e como formadora de professores pautava-se na possibilidade de haver transformações contínuas a partir das reflexões sobre a prática educativa, não apenas em função das dificuldades que deveríamos superar, mas também por meio das vivências bem-sucedidas e que eram ampliadas.

Lembro-me com muito carinho dessa escola porque pude vivenciar, participar de muitas transformações, não só do aspecto físico do prédio como também das professoras e dos funcionários. Foi uma escola em que trabalhei muito porque exigiu, desde o início, uma organização geral em todos os sentidos, tanto administrativo quanto pedagógico. Como PC, realizava um pouco de tudo, ou seja, atendimento aos pais e ao público de modo geral, cuidava do fluxo e da segurança dos alunos, ajudava no preparo da merenda devido à escassez de funcionários, enfim, “pau para toda obra”.

Naquela época, a SEE-SP também lançou muitos projetos pontuais para serem desenvolvidos nas escolas: jardinagem, horta e brinquedotecas. Em meio a esse turbilhão, procurava cumprir com a minha função primeira, que era de coordenação. Valeu a pena porque

³ A partir de 2012, a sigla HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) foi alterada para ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), pois houve uma mudança no tempo, que era de 60 minutos e passou a ser de 50 minutos, que é o tempo da hora-aula.

ali havia uma cumplicidade, parceria entre as professoras, funcionários e equipe gestora. Sentia que havia conquistado a confiança de todos. Eu cresci muito, enfrentei muitos desafios profissionais, mas que contribuíram para construção da minha identidade profissional: formadora de professores.

E assim permaneci nessa escola até 2003, quando novamente a supervisão responsável pela Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino (hoje conhecido como Núcleo Pedagógico), reconhecendo os trabalhos de formação realizados com as professoras, convidou-me para trabalhar como Assistente Técnico Pedagógico (ATP)⁴ do Programa Teia do Saber. Foi uma oportunidade ímpar de trabalhar com formação de professores, não só em uma escola, mas com as demais escolas da DE e de vivenciar e observar os cursos oferecidos pelo programa Teia do Saber Saber-Universidades, agora não mais como cursista, mas sob a ótica de quem cuida e viabiliza a sua realização.

O programa Teia do Saber-Universidades foi uma formação em serviço implementada pelo governo paulista para atender à política de formação inicial e continuada dos professores, prevista pela LDBEN 9394 de 1996, cujo objetivo era articular o binômio teoria e prática, além de manter os educadores atualizados em relação às novas metodologias e pesquisas de ensino.

De acordo com as demandas das diretorias, eram organizados cursos nas mais diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia e referente a metodologias do ensino da leitura e escrita em todos os componentes curriculares do Ciclo I do ensino fundamental, intitulado Ler para Aprender - 3ª e 4ª séries, uma vez que para as séries iniciais – alfabetização, havia um outro programa mais específico denominado Letra e Vida.

Era de competência do ATP da Teia do Saber a organização dos cursos, documentação e arquivos; contratação das universidades; no que se referia aos professores, tinha a responsabilidade de captar e receber inscrições, montar turmas, acompanhar as aulas, controlar a frequência dos cursistas e o pagamento de auxílio-transporte.

No período de 2003 a 2005, a SEE-SP desenvolveu vários projetos e programas que contribuíram para a melhoria da qualidade da educação, dentre eles, o Ensino Médio em Rede - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, em que tive a oportunidade de participar como mediadora do curso de formação de Professores

⁴ Assistentes técnicos pedagógicos (ATPs), hoje denominados professores-coordenadores do núcleo pedagógico (PCNPs) exercem uma função importante nos núcleos pedagógicos das diretorias de ensino (DE), pois a eles compete a organização e o desenvolvimento de programas/projetos de formação continuada de professores implementados pela SEE-SP. A nomeação e atuação desses professores são definidas pelo dirigente regional de ensino, dando-lhes um caráter de “cargo de confiança”, que poderá ser alterado conforme a necessidade da DE. Muitos programas e projetos ficam comprometidos em sua continuidade pela rotatividade desses profissionais.

Coordenadores, promovido pela SEE-SP em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiado pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), com a gestão da Fundação Vanzolini.

Tratava-se de uma formação continuada à distância, via satélite, para todas as escolas estaduais e DEs, e via Rede do Saber por meio de videoconferências, durante os ATPCs. No referido curso, discutiu-se o papel da escola de Ensino Médio e de que forma os projetos político-pedagógicos e planos de ensino dessas escolas contemplavam os princípios da interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos por meio de metodologias que pudessem proporcionar a iniciativa e a reflexão do aluno.

Participavam dessas formações os Supervisores de ensino, os ATPs e os Coordenadores das escolas que trabalhavam com o Ensino Médio. Os encontros eram semanais em ambientes da Rede do Saber, com atividades organizadas de acordo com as seguintes modalidades: trabalho realizado, presencialmente, na rede do saber, trabalho individual em local e horário de livre escolha, com atividades para serem realizadas via on line e material impresso com textos e atividades.

Simultaneamente à função de ATP, fui convidada para participar, como formadora, de um outro programa chamado Letra e Vida, mais específico para as professoras dos anos iniciais do ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Foi implementado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), sob a supervisão da equipe da professora Telma Weisz. Esse programa foi baseado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e deu origem ao conhecido na rede pública como Ler e Escrever, a partir de 2007.

Em 2002, os resultados insatisfatórios sobre a alfabetização nas séries iniciais, apresentados pelo Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), indicaram a necessidade de desenvolvimento de programas de formação continuada para auxiliar os professores alfabetizadores em seu cotidiano e contribuir para melhoria do desempenho dos alunos.

Assim, no início de 2003, foi implantado, em 89 (oitenta e nove) diretorias de ensino (DE) do estado de São Paulo, o Programa Letra e Vida instituído pela SEE-SP, implementado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e supervisionado pela professora Telma Weisz, que permaneceu na rede pública como programa Ler e Escrever de 2007 até 2015.

O Letra e Vida tinha por base o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2000, desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de quebrar o paradigma de considerar a escrita como um

código de transcrição gráfica de sons, sem levar em conta os saberes que os alunos adquirem muito antes da fase escolar e oferecer aos professores subsídios para alfabetizar, considerando que, para aprender a ler e a escrever, é necessária a participação do aluno em situações que o levem à reflexão sobre o processo de aquisição da escrita.

Na primeira fase da implementação desse programa, participavam somente os professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental e, se houvesse disponibilidade de vagas, as DEs poderiam estender aos demais profissionais da escola, prioritariamente, aos professores coordenadores, por estarem mais próximos. Mesmo não sendo responsáveis diretos pela formação dos professores, na época, alguns PCs demonstraram grande interesse em participar do Letra e Vida para poder acompanhar sua equipe de docentes.

O referido programa teve um grande impacto na rede estadual porque foi estruturado com encontros presenciais de três horas e uma hora de estudo individual, semanalmente, com material de apoio, perfazendo um total de 180 horas. Esses encontros permitiam às professoras pensar e repensar a alfabetização, mas, ainda assim, em visitas às salas de aula, verificava-se que muitas professoras sentiam dificuldades em propor atividades com tivessem como propósito levar o aluno a refletir sobre o processo de escrita.

Como formadora, pude verificar as dificuldades das cursistas⁵ diante do novo, pois continuavam utilizando atividades que não possibilitavam a reflexão sobre a escrita por parte dos alunos. Havia uma insatisfação ao iniciarem as formações sobre o pressuposto teórico que fundamenta o programa, isto é, a *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, principalmente, aquelas com mais de 15 anos de magistério e que tinham frequentado cursos de formação nas décadas anteriores.

No final de 2007, a SEE-SP, novamente, diante dos resultados negativos apresentados pelo SARESP de 2005, em relação às dificuldades de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de resoluções e comunicados, implementou uma série de ações para melhoria desses índices e para alcançar as metas estipuladas pelo governo estadual até 2010. Assim, tendo as experiências da prefeitura de São Paulo como base, constituiu-se, na SEE-SP, uma equipe para implantação do Programa Ler e Escrever no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da Região Metropolitana da Grande São Paulo, cujos objetivos eram recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries e alfabetizá-los até a idade de 8 anos. Esse programa contou com a participação da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

⁵ Especificamente as turmas em que atuei como formadora eram compostas somente por mulheres, por isso referir-me no feminino. O curso estava à disposição de todos que estivessem ministrando aulas nas salas dos anos iniciais.

(CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Diferentemente da formação oferecida pelo Letra e Vida, em 2003, por meio da Resolução SE 86 de 2007, esse programa trouxe a formação continuada em serviço para dentro das escolas com a justificativa de que

[...] para efetivá-la, a escola precisa ser tomada como o locus dessa formação. É aí, no próprio contexto de trabalho, na relação direta com seus colegas que os professores podem, da melhor forma, colocar suas questões, refletir sobre as práticas que desenvolvem, detectar problemas, estudar e buscar soluções e avanços. Por isso, o Programa estabelece que a formação dos Professores será feita pelo PC, no acompanhamento das salas de aula e na ATPC, possibilitando o atendimento às especificidades das séries. (SÃO PAULO, 2007)⁶

De acordo com o comunicado da SEE-SP, as atribuições do PC como formador de professores foram diluídas entre as outras atividades pedagógicas e administrativas, tais como: planejamento e o acompanhamento das ações dos professores; avaliações internas e externas; organização e distribuição do material específico aos professores e entre os assuntos. Em relação à formação do próprio PC, esta ficaria sob a responsabilidade da CENP/FDE e das Diretorias de Ensino. Mais uma vez altera-se o formato do referido programa, sem consulta ou avaliação das ações anteriores, problema esse já apontado por Alarcão em 2004.

As formações que tinham o PC como formador ocorreram nas próprias escolas e foram muito significativas para elas. No que se refere à administração de recursos humanos, as escolas não precisariam mais de professores eventuais para cobrir a ausência da professora titular de classe, que era convocada, via Diário Oficial, semanalmente, para participarem das formações diretamente com PCNPs nas diretorias de ensino. Este foi um argumento muito forte defendido pelos órgãos centrais: os custos adicionais com o pagamento de eventuais.

Em contrapartida, professores cursistas se sentiram prejudicados porque, nesses encontros, trocavam experiências com seus colegas e tinham a oportunidade de participar de eventos com autores de referências para complementar a sua formação.

⁶ Resolução SE 86/2007 - Instituí, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

Por outro lado, o PC também se viu diante de uma nova atribuição imposta por um dispositivo legal⁷ que o responsabiliza pela “[...] obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar [...]” (SÃO PAULO, 2014), e esses resultados dependeriam da sua atuação como formador de professores.

Nessa minha atuação como formadora, muitas oportunidades foram aparecendo até que, em 2012, aceitei um novo desafio: ministrar cursos sobre educação inclusiva por meio de uma consultoria especializada, cursos esses voltados para os coordenadores da educação de jovens e adultos (EJA) e coordenadores de educação infantil.

Diante de minha trajetória profissional e dos conflitos vivenciados, como professora, coordenadora e como formadora, senti necessidade de aprofundar-me na questão da formação continuada de professores da rede pública estadual, principalmente no que se referia à insatisfação que os cursistas demonstravam ao serem convocados para participar de tais programas, o que me levou a procurar um mestrado em educação.

Em 2013, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE). Fazer o mestrado não era somente realizar um sonho de pesquisadora, mas era completar uma página da vida, que, em 2006, eu havia colocado, não um ponto final, mas reticências..., porque, por motivos de saúde, tive que fazer uma opção, doída, mas que valeu a pena. Na defesa, como a banca sugeriu que eu continuasse no caminho da pesquisa, aqui estou, mais uma vez, diante de um novo desafio: o doutorado.

⁷ Resolução SE 75/2014 – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador Art. 5º, item X - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

1 – DESAFIO ACEITO

“Todo profissional deve querer saber sempre mais. Se não há inquietude, repetimos coisas que podem estar ultrapassadas.”

(Emília Ferreira, 2001)

Na dissertação de mestrado, intitulada “Formação Continuada: experiências docentes, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, cujo objeto foi o programa de formação continuada denominado Letra e Vida, tinha por objetivo identificar, pelos relatos de professoras, as percepções e ou compreensões sobre os cursos de formação continuada e como isso se refletia na prática pedagógica.

Os resultados das entrevistas realizadas na pesquisa de mestrado com seis professoras que participaram das primeiras turmas do programa Letra e Vida e que ainda atuavam em três escolas da rede estadual, demonstraram que, embora tivessem participado de muitos programas de formação continuada promovidos pela SEE-SP ou outras instituições, desde 1985, permaneciam com atitudes de um modelo educacional pautado nas teorias comportamentalistas, cujo foco do processo de ensino e de aprendizagem estava centrado no professor, mantendo, assim, a rigidez e linearidade de pensamento, separando, portanto, teoria e prática.

Outros fatores foram apontados pelas entrevistadas como, por exemplo, o reconhecimento de que o referido programa havia possibilitado discutir sobre o processo de aprender, despertando o interesse em buscar novos conhecimentos, mas não tinha sido suficiente para auxiliá-las a diferenciar as concepções de ensino e de aprendizagem tão antagônicas como a comportamentalista e a construtivista, por isso a permanência no comportamentalismo. Em relação às formações quinzenais que os PCs recebiam nas diretorias de ensino, mencionaram que eram repassadas, metodologicamente, baseadas nos pressupostos comportamentalistas, ou seja, informativa e pragmática, mas que exigiam delas uma postura construtivista, cuja base é a reflexão.

Os equívocos conceituais acerca do processo de aquisição de escrita foram atribuídos à formação inicial dos próprios PCs. Para elas, o PC precisaria ter um conhecimento mínimo sobre a psicogênese da língua escrita para fazer a transposição didática de maneira adequada, bem como um determinado tempo de docência voltada para alfabetização para poder auxiliá-las no enfrentamento dos desafios da sala de aula.

Os fatores anteriormente mencionados em relação à atuação dos PCs como formador de professores, causaram algumas inquietações:

- . como os PCs receberam as determinações sobre a nova atribuição de formador?
- . sentiam-se preparados para assumir essa formação que tem um referencial teórico tão específico como a Psicogênese da Língua Escrita?
- . os saberes adquiridos na sua formação inicial eram suficientes para sua atuação como formador de professores?
- . na visão dos PCs, as formações continuadas oferecidas pelos órgãos centrais são suficientes para subsidiá-los na formação dos professores a fim de garantir os resultados esperados?
- . de fato, os PCs se veem como formadores?

Diante dos resultados obtidos na dissertação de mestrado, esta pesquisa de doutorado tendo como objeto de estudo o professor coordenador dos anos iniciais do Ensino Fundamental como formador de professores, propõe-se a identificar, nos relatos, as percepções que esse profissional tem sobre a sua função de formador.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- identificar as concepções de ensino e de aprendizagem em que estão ancoradas suas práticas formativas;
- identificar quais os saberes necessários para viabilizar a sua atuação como formador;
- compreender como os PCs reconhecem a importância dessa formação para uma prática efetiva dos professores para obtenção dos resultados estabelecidos pelas avaliações externas.
- compreender o significado/sentido que os PCs atribuem aos Programas de formação continuada oferecidos aos professores;

As hipóteses que sustentam essa tese são:

- 1) o PC percebe a formação continuada de professores como uma atribuição, essencial, que pode contribuir para a transformação do contexto escolar;
- 2) as orientações dadas aos PCs pelos órgãos centrais contribuem para que eles sejam meros reprodutores de informações e não formadores de professores.

A pesquisa tem o caráter qualitativo e, como instrumentos de coleta de informações, serão utilizados um questionário com perguntas fechadas e uma entrevista semiestruturada por meio de um roteiro com o PCs convidados.

A entrevista, como instrumento metodológico para coleta de dados, é centrada e intensiva, uma vez que se ressalta a importância do entrevistado, ou seja, vai além da simples troca de informações. Segundo Morin (2002, p.61-62),

[...] a entrevista é uma comunicação pessoal, realizada com um objetivo de informação. [...] Enquanto a informação interessar a apenas um pequeno grupo de pesquisadores, a entrevista é científica. [...] No entanto, há na entrevista algo mais do que a simples informação. Este algo mais é o fenômeno psicoafetivo constituído pela própria comunicação. Ele pode perturbar a informação, falsando-a, deturpando-a (daí o problema técnico metodológico colocado pela validade ou fidelidade da entrevista).

Para o autor, existem dois tipos de entrevistas: entrevista extensiva e a intensiva. A primeira é utilizada para obtenção de dados estatísticos (pesquisas de opinião, nas grandes populações, por amostragem). A segunda se refere ao aprofundamento do assunto em questão. Elas podem ser abertas, quando o entrevistador propõe alguns temas para que o entrevistado reflita e fale sobre o assunto, são de longa duração, as respostas são complexas e numerosas; e podem ser fechadas, feitas por questionários objetivos (sim ou não), de curta duração, com respostas claras e simples. O entrevistador deve motivar o entrevistado para se expressar da melhor maneira possível, eliminando-se alguns fatores que podem influenciá-los como inibição, timidez e prudência, atenção e desatenção, racionalização, exibicionismos e defesas pessoais.

Morin (2002) alerta para a dificuldade da entrevista no que se refere a sua validade como instrumento de investigação científica. Para o entrevistado ser compreendido mais profundamente, é preciso propiciar momentos em que ele possa expor suas ideias, suas angústias, seus desejos, suas satisfações e seus descontentamentos, no entanto exige maior cuidado na análise da coleta de dados pelo entrevistador-pesquisador. A interpretação do material deve ser minuciosa e crítica, pois

[...] a entrevista se fundamenta na fonte mais rica e duvidosa de todas, a palavra. Ela traz, quase sempre, o risco da dissimulação e da fabulação. [...] o maior risco de erro se situa ao lado do entrevistador, na sua aptidão em decifrar a mensagem do entrevistado; na possibilidade de estabelecer uma comparação; em transformar os dados científicos em documentos humanos. (MORIN, 2002, p.66)

Os relatos dos professores coordenadores serão analisados à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, por defender a ideia de que o ensino educativo só se efetiva quando houver a reforma do pensamento, unindo o que está compartimentado num contexto de globalização, religando os saberes, enfrentando as incertezas e as contradições do dia-a-dia. Para Morin (2011), projetar ações vai além de um pensamento simplificador, pois “a ação é uma decisão, uma escolha, mas é também um desafio” (p.79), e nas escolas, os professores coordenadores enfrentam constantes desafios.

1.1 Conhecendo as produções acadêmicas

Tendo como objeto de estudo o PC como formador de professores, foi realizada a revisão das produções acadêmicas a respeito do tema, utilizando-se os seguintes descritores: professor coordenador, coordenador pedagógico, formação continuada de professores, Ler e Escrever. Foram consultadas as plataformas do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Estabeleceram-se alguns parâmetros para seleção dos estudos produzidos no período de 2007 a 2018. A delimitação do período, a partir de 2007, está vinculada ao ano de alteração do programa Letra e Vida para Ler e Escrever, portanto foram selecionadas as pesquisas realizadas na rede pública do Estado de São Paulo, com escolas que atendem preferencialmente aos anos iniciais do ensino fundamental, que se referem à formação de professores em serviço e que tenham PC como foco central.

Após a leitura dos resumos das pesquisas arroladas no Quadro 1, constata-se que assim como nos estudos de Fernandes e Tossoni (2012), as pesquisas foram realizadas com diversos segmentos da escola, tais como diretores, professores e poucas com os próprios PCs, embora todas tivessem como objeto de estudo a função do professor coordenador e a sua prática como formador de professores.

Quadro 1 - SÍNTESE DA REVISÃO LITERÁRIA

Título do Trabalho	Autoria	Dados da Publicação	Área	Palavras -chave
Formação continuada de professores alfabetizadores (1)	Rigolon, Walkiria de Oliveira	PUC-SP, 2007 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Professores cursistas	Psicologia da educação	Formação continuada. Alfabetização. Prática pedagógica. Políticas educacionais. Educação continuada Professores alfabetizadores. Formação profissional
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores (2)	Pereira, Rodnei	PUC-SP, 2010 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores	Psicologia da educação	Coordenador pedagógico. Formação continuada. Políticas educacionais
Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira (3)	Santos, Vânia Ida Malavasi dos.	UMESP- Universidade Metodista de São Paulo, 2012. (SBC/SP) Dissertação de mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores	Programa em educação instituição de ensino	Professor Coordenador Pedagógico. Formação continuada. Relações interpessoais.
Autoria ou reprodução? : o cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever" - SEE/SP (4)	Tavares, Luana Serra Elias	Universidade Católica de Santos - Católica de Santos, 2012 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores	Programa: Mestrado em Educação	Políticas educacionais. Formação continuada. Professor coordenador. Professores alfabetizadores. Programa Ler e Escrever
O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo. (5)	Almeida, Camila dos Santos	PUC Campinas, 2014 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores e PCNPs	Programa: Educação	Formação continuada Educação política de formação de professores coordenador pedagógico

Uma Proposta de Formação em Serviço: Professores na Função de Coordenadores. (6)	Tardeli, Elida Aparecida	UNINOVE, 2014 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores iniciantes	Programa: Gestão e Práticas Educacionais	Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Proposta de Intervenção.
O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC. (7)	Santos, Cintia Anselmo dos	PUC-SP, 2015 Dissertação Mestrado Pesquisa documental e bibliográfica	Educação: formação de formadores	Coordenador pedagógico; Alfabetização matemática; PNAIC; aprendizagem do professor; formação permanente
O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação (8)	Pereira, Rodnei	PUC-SP, 2017 Tese Sujeito da Pesquisa: Coordenadores Iniciantes	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Coordenadores pedagógicos. Formação de formadores Professores - Formação profissional. Prática de ensino
O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico. (9)	Souza, Jesus Lopes de	PUC-SP, 2017 Dissertação Mestrado Sujeito da Pesquisa: Coordenadores e Professores	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores	Coordenadores educacionais Educação permanente Conhecimento didático-pedagógico
A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola. (10)	Pereira, Regiane Taveira	UNINOVE, 2017 Dissertação Mestrado (Professores) Sujeito da Pesquisa: Professores	Programa: Gestão e Práticas Educacionais	Coordenador Pedagógico; Formação em serviço; Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Didático-Pedagógico.

A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular. (11)	Vera, Rebeca Franciele	UNESP Araraquara, 2017 Dissertação Mestrado (Coordenadores em diferentes ciclos)	Programa: Educação Escolar	Professor Coordenador; Coordenador Pedagógico; Formação continuada. Rede pública Estadual Paulista.
---	------------------------	--	----------------------------	---

BASES DE DADOS: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Fonte: Elaborada pela autora.

A pesquisa com professores, realizada por Almeida (2014), demonstrou que a função do PC ainda se encontra muito vinculada às necessidades da Direção no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelo processo de aprendizagem dos alunos, pelas questões em sala de aula, pela melhoria da qualidade de ensino, pelo aumento dos índices nas avaliações externas e pela formação de professores. Além disso, é visto como salvador da escola no discurso político.

Santos (2015) buscou compreender como os PCs podem ressignificar suas ações formadoras e contribuir para uma prática reflexiva à medida que articula, medeia e transforma os conhecimentos desses professores. Ficou evidente que os diversos afazeres atribuídos ao PCs não lhes permitem dispensar tempo para estudos necessários para sua própria formação e para a organização da formação de seus professores. Como resultado, a referida autora propõe a necessidade de o PC privilegiar os momentos de formação dos professores em detrimento das demais atividades.

Por outro lado, o estudo de Souza (2017), ao investigar como o PC articula as práticas formativas na Escola, constatou que, para uma prática formativa eficaz, é importante que o PC tenha conhecimento didático-pedagógico, porém só isso não é suficiente, pois a desarticulação entre as diversas ações na escola, que vão desde a implementação da proposta pedagógica até o processo de ensinar e aprender também não contribuem para a viabilização da aprendizagem dos alunos.

Na ótica do docente, Regiane Pereira (2017) analisou a intervenção do PC na prática pedagógica a partir das formações realizadas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Nas entrevistas, os professores declararam que a formação em serviço nos ATPCs tem contribuído para a sua prática em sala de aula, que buscam utilizar novas metodologias e estudam os projetos antes de desenvolvê-los. Nesse processo de formação, entendem o PC como aliado e que pode participar do dia-a-dia das salas de aula, porém alguns professores sentem-se fiscalizados durante as observações. Mencionaram que o tempo destinados a

formações deveriam ser revistos por não lhe proporcionarem oportunidades para reflexões e trocas de experiências, bem como os temas colocados para discussões, que foram dirigidos e organizados pela SEE-SP, distanciam-se da realidade escolar.

Em relação à formação inicial e continuada dos PCs, salientamos que as pesquisas realizadas por Rigolon (2007), Rodnei Pereira (2010), Almeida (2014), Vera (2017) e Regiane Pereira (2017), indicaram a fragilidade e insuficiência para exercer a função de formador de um programa institucional, com referencial teórico tão específico como Ler e Escrever.

Regiane Pereira (2017) constatou que, na formação inicial dos PCs, as horas dispensadas na graduação são insuficientes para a construção de uma base sólida de conhecimentos para desempenhar esta função, motivo pelo qual se torna necessário o professor coordenador recorrer a cursos de especialização e estudos contínuos.

Os estudos de Rigolon (2007) e Rodnei Pereira (2010) convergem nesse mesmo sentido quando apontam que os PCs, como formadores, possuem um conhecimento fragmentado no que se refere ao Programa Ler e Escrever, demonstrando uma fragilidade em relação ao domínio teórico e metodológico que o fundamenta.

A falta de preparo dos coordenadores, segundo Rigolon (2007), é um fator negativo que pode interferir no processo de formação continuada. Outro fator está na observação da prática do professor na sala de aula, procedimento que exige dos PCs conhecimentos mais específicos sobre o referencial teórico que embasa o programa em questão. A partir das informações coletadas, eles precisam planejar ações que possam auxiliar os professores a avançarem no seu próprio processo de formação. Sem estabelecer parâmetros claros, essas observações correm o risco de assumir um caráter fiscalizador das ações propostas pela SEE-SP.

Rodnei Pereira (2010) corrobora com Rigolon (2007), pois os resultados de suas pesquisas apontam que os PCs sem formação inicial em pedagogia reconhecem que as formações recebidas pelos órgãos centrais trazem conteúdos desconhecidos por eles, dificultando assim na hora de passá-los para os professores. Por outro lado, há os PCs que têm formação em Pedagogia, todavia fazem os encontros funcionarem como norteadores para ajustar sua agenda de trabalho, organizar a pauta para formação com professores em suas unidades, ou seja, são meramente informativos, e não formativos.

Os estudos realizados por Placco, Almeida e Souza (2011) sobre a atuação dos PCs nas escolas, apontam que, nas últimas décadas, investiu-se muito na formação continuada dos docentes como justificativa para melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na educação básica, o que implicaria, também, na necessidade de um investimento na formação

inicial e continuada do professor coordenador para que possa exercer a principal função que lhe é atribuída: a formação do professor de cada escola. Os PCs entrevistados pelas autoras reconhecem a sua importância nesse processo, e como tal, a necessidade de se investir parte do tempo em sua própria formação. No entanto, as responsabilidades cobradas pelas legislações oficiais envolvem outras atribuições administrativas e pedagógicas, deixando a formação de professores e a dele, tão importante para seu desenvolvimento profissional e pessoal, aquém do esperado.

Tavares (2012), ao investigar a prática dos PCs como formadores de professores alfabetizadores, no contexto do Programa Ler e Escrever, procurou compreender as escolhas formativas que os PCs priorizavam, desde a elaboração das pautas formativas de ATPC. Percebeu-se que as escolhas formativas mencionadas nas entrevistas eram determinadas pelas orientações técnicas dadas pelo programa, ou seja, todo processo de escolha de estratégias, planejamento dos encontros e outros elementos eram determinados pela formadora de equipe central ou pela diretoria de ensino.

Nesse sentido, a investigação de Almeida (2014), realizada junto a professores, demonstrou que a formação do PC está voltada para a prática pedagógica, distanciando-se da discussão teórica, pautada em um modelo engessado que tende à reprodução, sendo o PC considerado um aplicador de práticas, o que confirma as fragilidades apontadas por Rigolon (2007) e Rodnei Pereira (2010).

Já a pesquisa realizada por Vera (2017) com cinco coordenadores da região de Bauru, interior de São Paulo, partiu do pressuposto de que os professores assumem a coordenação pedagógica sem ter conhecimento específico da função e acabam buscando em outros espaços formativos instrumentos para lidar com as especificidades das atribuições e com as dificuldades inerentes ao trabalho. Os resultados confirmaram que as formações, atualmente, estão restritas à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e às Orientações Técnicas (OT) organizadas pelas Des. Ademais, os temas discutidos durante esses encontros, na maioria das vezes, não conseguem problematizar a função do PC, não atendem às suas expectativas, não contribuem para seu desenvolvimento profissional. Consequentemente, procuram uma formação fora da rede estadual em busca de subsídios que possam dar suporte para o desenvolvimento de suas atribuições e/ou funções, permitindo-lhes tomar decisões adequadas no seu trabalho diário.

Tardeli (2014) e Rodnei Pereira (2017), respectivamente, em suas pesquisas de mestrado e doutorado, propuseram ações formativas continuadas para os PCs iniciantes da rede pública estadual. Tardeli (2014) confirma que as ações de formação continuada planejadas de

acordo com a realidade dos PCs iniciantes propiciam a “reflexão sobre as teorias e as práticas de formação baseadas no cotidiano do próprio coordenador, indo ao encontro de suas necessidades, [...] (p.74)”, e para Rodney Pereira (2017), as ações formativas dos coordenadores “precisam ser melhores definidas, com a participação dos próprios PCs e com o valor de política pública, de âmbito nacional, como uma forma de fortalecer sua profissionalidade (p. 224)”. Para Rodney, além da sua formação, há outro fator que pode interferir na sua atuação, ou seja:

[...] entrada ‘brusca’ na função, marcada pela falta de acompanhamento, apoio, pela falta de referências de atuação, pelo medo de comparação com outros coordenadores e pelo medo do ‘desconhecido’, causado pelas lacunas em uma formação inicial que pudesse tratar do papel, das funções e do contexto de atuação do coordenador pedagógico (Rodney PEREIRA, 2017, p.224)

O estudo de Santos (2012) procurou compreender como PC das escolas estaduais de Miracatu – São Paulo, articula a formação continuada dos docentes e a sua própria formação. Os cinco PCs entrevistados, mesmo com tantos obstáculos e entraves, reconhecem que a formação continuada em serviço fez com os professores refletissem sobre as suas práticas pedagógicas, possibilitando a visão de um novo paradigma. Em relação a sua própria formação continuada, estão cientes de que é necessário ter uma formação consistente para atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado. Evidencia-se nesse trabalho a necessidade de se estabelecer as relações interpessoais na ação coordenadora, ou seja, o diálogo como caminho para efetivação de uma educação transformadora. Os PCs manifestaram o desejo de que a função de Professor Coordenador fosse transformada em cargo efetivo provido por concurso público, como a rede municipal de São Paulo, para garantia de sua estabilidade profissional e continuidade dos projetos na escola.

O programa de formação continuada de alfabetizadores Letra e Vida, implementado a partir de 2001 no estado de São Paulo, foi objeto de estudo de uma pesquisa bibliográfica realizada por Fernandes e Tossoni (2012) em que foram arroladas 103 pesquisas (mestrado e doutorado), no período de 2001 a 2011, para demonstrar os impactos dos programas de formação continuada nas práticas pedagógicas de alfabetização. Do total das pesquisas encontradas, 44 foram realizadas em São Paulo, sendo sete bibliográficas e 37 investigações de campo. As pesquisas de campo foram realizadas com sujeitos diversos, sendo 25 com professores alfabetizadores; oito delas envolveram professores alfabetizadores/alunos/professores formadores/ gestores e somente quatro especificamente com professores coordenadores formadores, o que permite visualizar o interesse da academia em dar voz aos

professores como também a toda equipe gestora que participa desses programas de formação para alfabetizadores e poucas privilegiaram a figura do coordenador.

As pesquisas realizadas por Gatti (2003) e Alarcão (2004) indicaram que a formação continuada oferecida nas últimas décadas não havia atingido seus objetivos por apresentarem pacotes pré-definidos, sem avaliações posteriores consistentes e sistemáticas que pudessem permitir analisar os impactos dessa formação na sala de aula. Além disso, “[...] a implantação de programas e cursos de formação continuada não tem modificado os altos índices de analfabetismo no Brasil, principalmente no que se refere aos alunos das séries iniciais.” (INFANTE, 2015, p.39), e não tem contribuído para se manter a credibilidade nesses programas como reafirma Rigolon (2007, p.68): “[...] o histórico de participação em cursos de formação continuada acabou afetando sua confiança em programas de formação, fazendo com que os professores agissem tal qual ‘gato escaldado’.” Esses programas são vistos pelos participantes como complemento de sua formação inicial deficitária que não lhes permite atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado e rápido na transmissão de informações.

Em relação à formação inicial dos professores, os estudos de Gatti (2008) sugerem que seria melhor se os gestores públicos investissem na qualificação dos cursos para a formação básica em todos os níveis e modalidades, deixando para a formação continuada o objetivo para o qual foi constituída: o aperfeiçoamento e/ou atualizações, como se vê nas palavras do referido autor:

[...] os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]. (GATTI, 2008, p. 58)

A pesquisa realizada por Davis e outros (2012) aponta a escola como espaço de formação contínua e permanente, tendo o PC como principal articulador das ações formativas. A formação continuada é vista como uma ação coletiva. Segundo Davis et al. (2012, p. 92):

a expectativa dessa vertente é promover, via colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca dos seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente.

Nesse sentido, os estudos realizados por Almeida (2011, p.44) apontam que

[...] 3) o coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via de seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro e fora da escola [...] Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele.

Os estudos realizados por Rigolon (2007), Rodnei Pereira (2010, 2017), Santos (2012), Tavares (2012), Almeida (2014), Tardeli (2014), Santos (2015), Souza (2017), Regiane Pereira (2017) e Vera (2017) aproximam-se desta pesquisa na medida em que reconhecem a importância do PC como formador de professores, mas se distanciam quando abordam o tema sob o ponto de vista ora dos professores, ora dos próprios coordenadores e professores ou de outros segmentos das escolas, não considerando as percepções e compreensões que o PC tem sobre a sua própria atuação como formador, como ele se vê nesse processo.

Considerando o PC como parte e todo do universo escolar, acreditamos que a presente investigação cujo objetivo principal é identificar, pelo olhar do próprio professor coordenador, as percepções que eles têm sobre o que é ser formador de professores, suscitarão novas discussões sobre o tema, à medida que busca compreender a tríade PC formado, formando e formador. Para tanto, faz-se necessária a construção de um conhecimento multidimensional que nos permita ligar as coisas que estão disjuntas umas em relação às outras, conforme postula Morin em sua teoria do pensamento complexo.

1.2 O pensamento complexo

A teoria da complexidade, na proposição de Edgar Morin, não deve ser reduzida ao senso comum e compreendida como sinônimo de complicado. A palavra complexidade tem um sentido mais amplo, já que *complexus* significa “o que é tecido junto”. É a epistemologia que demanda fundamentação aprofundada, pois se contrapõe ao pensamento simplificador e redutor.

O desafio de uma educação pautada no pensamento complexo é de superar a visão do pensamento simplificador e reducionista, propondo não ser o contrário desse pensamento, mas sim uma integração a ele, de maneira que a construção do conhecimento tenha uma abordagem multidimensional, transversal e transdisciplinar.

Nesse sentido, Morin (2004) propõe a reforma do pensamento, entendendo que há uma necessidade de unir o que está compartimentado num contexto de globalização, para que a religação dos saberes e enfrentamentos de incertezas seja efetivada, tendo em vista um ensino educativo. O autor afirma que é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. Em outras palavras, é preciso substituir a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial.

O pensamento complexo tem como eixo religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou. Unir não no sentido de confusão, mas de operar diferenciações, pois, ao invés de ocultar, redescobre o mistério das coisas, dos seres e do mundo. O grande desafio da globalidade para Morin (2004) é que “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (p.14).

Nessa perspectiva, pensar a educação numa à luz do pensamento complexo significa trabalhar em uma ótica de construção de conhecimento que supõe o estabelecimento de interrelações, de problematização e de investigação das relações que se estabelecem no decorrer do processo de aprendizagem. No entender do autor (2004):

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial. (p.33)

Para Morin, o pensamento complexo amplia o saber e nos direciona a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, uma vez que nos permite contextualizá-los e interligá-los, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de enfrentar as incertezas. Isso porque o pensamento complexo é aquele que tem a possibilidade de abrir caminhos para um olhar educativo que vá além de soluções fáceis, fórmulas simples capazes de explicar o que acontece ao nosso entorno. Ou seja, é desse pensamento que partem “[...] as noções de Ordem-Desordem-Organização, Sujeito, Autonomia e Auto-Eco-Organização, como elementos decorrentes e presentes na complexidade.” (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

Alguns princípios vêm contribuindo para o pensamento complexo: o hologramático (parte/todo/todo/parte), o recursivo (causa-efeito) e o dialógico (antagonismos e complementariedades; integração e desintegração constante). Esses operadores não atuam isoladamente, pois, em alguns momentos, um sobrepõe o outro ou pode-se observar a ação de mais de um ao mesmo tempo.

O hologramático “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.” (MORIN, 2004, p. 94), ou seja, o todo está nas partes e as partes estão no todo, assim como um holograma. Para o autor, “O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico [...]. Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2011, p. 75).

Nessa direção, a sociedade é um bom exemplo da complexidade do sujeito, porque está presente em cada sujeito, assim como sujeito é parte da sociedade, um não existe sem o outro. Na relação sociedade e a escola, o autor chama a atenção para o princípio hologramático não como reflexo, e sim “[...] como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. (MORIN, 2004, p.100).

O princípio recursivo significa dizer que uma causa produz o efeito que produz a causa, ou seja, nós somos produtos e produtores de nós mesmos, o que “ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização” (MORIN 2004, p. 95), rompendo com a linearidade causa-efeito. Isso nos remete ao conceito de circularidade, em que se abre a possibilidade de um conhecimento que reflete sobre si mesmo como indica o cogito cartesiano: o sujeito surge no e pelo movimento reflexivo do pensamento sobre o pensamento.

O ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma auto-eco-re-organização viva, da qual emerge a trindade humana: indivíduo/sociedade/ espécie. Podemos exemplificar esse princípio pela nossa condição individual na sociedade, já que nela somos produtos e produtores de cultura e linguagem, produzimos a sociedade, e esta nos produz num ciclo constante.

Em síntese, “[...] os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos” (MORIN, 2011, p. 74) e acrescenta que “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura”. (MORIN, 2004, p. 95).

O princípio dialógico significa unir princípios que aparentemente deveriam estar separados, “[...] e nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011, p.74). O operador é dialógico e não dialético, como Morin chama a atenção, pois se trata da não existência de uma síntese. Consiste, assim, em envolver coisas que aparentemente estão separadas como a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, a ciência e a arte.

A ordem e a desordem são noções que, quando unidas, devem excluir um ao outro, mas ao mesmo tempo, são indissociáveis numa mesma realidade. Ou melhor, apesar de essas duas noções serem antagônicas e contraditórias, elas colaboram, em certos casos, para a produção da organização e da complexidade. Os componentes biológicos, culturais, sociais, individuais da complexidade humana, para serem organizados, necessitam de um pensamento que faça a religação dos saberes.

Para Morin (2003b, p.86), “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. O princípio da incerteza tem sido o norteador da humanidade e um problema em nossa educação, conforme aponta Morin. A incerteza a que se refere o autor se faz a partir da busca da compreensão, da convivência e do imprevisível, logo é necessária a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência da simplificação.

Segundo Morin, a educação precisa pensar a formação de uma cabeça-bem-feita que possa enfrentar as incertezas “[...] já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2003b, p. 84), pois a solução do problema não está em substituir a certeza pela incerteza, mas sim aprender a enfrentá-las.

A educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento, ou seja, é preciso juntar os princípios de separação e de não separação, para haver a reforma do pensamento e admitir que o “[...] inesperado acontece e faz parte de todo planejamento nos leva a projetar ações outras e nos ajuda a encontrar mais flexibilidade para nosso entendimento do cotidiano pessoal, profissional, social e global” (SUANNO, 2013, p. 157).

Ao planejar suas ações, o professor precisa ter consciência de que os conteúdos ministrados aliados ao contexto fazem parte de um espaço transdisciplinar de aprendizagem, e uma ação “sempre trará resultados e transformações imprevistos, uma vez que não podemos prever qual será o comportamento das pessoas ao reagir a ela ou tentar compreendê-la. O que se planeja, bifurca-se,” (SUANNO, 2013, p.156) porque toda ação tem uma intenção e um sentido que “[...] pode ser apropriada por outrem com um sentido completamente diferente daquele inicial.” (SUANNO, p.156).

De acordo com Morin (2011), a ecologia da ação é constituída pela complexidade de nossas ações e indica que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor, na medida em que entra no jogo das inter-retroações do meio em que intervém, o que para o autor se caracteriza como um desafio. A noção de desafio está ligada à consciência do risco e da incerteza, e as ações são vistas como estratégia que permite

[...] prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação [...] luta contra o acaso e busca a informação [...] aproveita-se do acaso [...] uma boa estratégia utiliza-se do erro do adversário (p.79-80).

Ao dizer que a ação é uma aposta, Morin (2011) alerta para a importância em se cuidar das ações que são proferidas ou cometidas, zelando para que todos compreendam corretamente a intenção inicial.

Desde o momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções. Ela entra num universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela num sentido que pode se tornar contrário ao da intenção inicial. Com frequência a ação retorna em bumerangue sobre nossa cabeça. (p.80-81)

Tomar a Teoria do Pensamento Complexo como aporte teórico nos possibilita entender o professor coordenador como pessoa, como indivíduo e como sujeito único e múltiplo, que não é um ser passivo, mas que interage nesse processo sendo parte integrante como produto e produtor. A proposta da complexidade, ao contestar os princípios fundamentais do paradigma redutor e disjuntivo, defende a tese de que é necessária a integração entre sujeito cognoscente e o objeto conhecido no cerne mesmo da problemática científica estudada. (MORIN, 1999).

Dentro dessa nova perspectiva aberta pelo pensamento complexo, não se deve ir para o outro extremo, que seria a valorização unilateral do sujeito, em detrimento do objeto e da objetividade, mas sim é necessário manter os dois pólos, o subjetivo e o objetivo, para tentar compreender como se estabelecem relações complexas entre ambos, na trama a partir da qual se constrói o conhecimento.

O sujeito só pode conhecer o objeto externo porque o relaciona a si próprio enquanto sujeito, logo podemos entender que o conhecimento é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. Enquanto objetivamente precisamos compreender que a relação entre sujeito e objeto acontece em um mesmo tempo, o sujeito conhece o que lhe é exterior e se conhece a si próprio, não apenas como condição de possibilidade, mas de forma plena, com conteúdo. A perspectiva do subjetivo, porém, não tem sido considerada como objeto das ciências, daí a dificuldade em se compreender esta dimensão. A noção de sujeito sempre foi controversa, mas Morin (2004) propõe inicialmente a definição de sujeito partindo de uma base biológica. Deste ponto de vista, o indivíduo é produto de um ciclo de reprodução. Quando colocado em uma sociedade,

estabelece relações com outros indivíduos, produzindo, portanto, indivíduos sociais dotados de uma cultura e de autonomia. Para se chegar à noção de sujeito, é preciso atribuí-lhe a dimensão cognitiva (também dimensão chamada computacional), a qual é indispensável à vida. A natureza da noção do sujeito tem a ver com a natureza singular de sua computação, desconhecida por qualquer computador artificial que possamos fabricar. Essa computação do ser individual é a aquela que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo.

O primeiro princípio que rege o sujeito é o egocentrismo: o posicionar-se no centro de seu mundo. O “Eu” é o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo:

O princípio do egocentrismo é o princípio pelo qual eu sou tudo; mas já que todo o meu mundo se desintegrará com a minha morte, justamente por essa mortalidade, eu sou nada. [...] O indivíduo sujeito recusa a morte que o devora e, no entanto, é capaz de oferecer sua vida por suas ideias, pela pátria ou pela humanidade. Aí está a complexidade própria da noção de sujeito. (MORIN, 2004, p.127)

Na visão do autor, o reconhecimento do sujeito exige uma reconstrução das noções de autonomia/dependência, ou seja, exige associar noções antagônicas, como o princípio de inclusão e exclusão e

[...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Isso, porque, se estamos sob a dominação do paradigma cognitivo, que prevalece no mundo científico, o sujeito é invisível, e sua existência é negada. (MORIN, 2004, p. 128)

A auto-eco-organização do sujeito é atingida por meio de autonomia e da dependência. Mesmo na autonomia, há dependência do mundo exterior, pois o sujeito depende do clima, do tempo histórico no qual vive, da cultura e seus *imprintings*⁸, para exercer sua condição. O sujeito está sempre oscilando entre o tudo e o nada, de modo que para si ele sempre é o tudo – princípio do egocentrismo, inerente ao ser humano. Ele é o centro do mundo, mas, por outro lado, também pode ser visto como uma pequena partícula em algum lugar do universo. Morin (1999) afirma, ainda, que estamos divididos entre o egoísmo e o altruísmo, porque, ao mesmo tempo em que sacrificamos algo valioso em nossas vidas por qualquer razão, também podemos negar a esse sacrifício.

⁸ *Imprinting* é definido por Edgar Morin (2007, p. 118) como “impressão matricial que estrutura e conforma os pensamentos e ideias.”

A condição humana é conduzida por duas incertezas: a cognitiva e a histórica. O conhecimento sempre é uma tradução e construção, comportando o risco do erro. O outro princípio refere-se à interpretação dos conhecimentos dos fatos, o qual depende da subjetividade de cada indivíduo. “É preciso, portanto, prepararmos-nos para o nosso mundo incerto e aguardamos o inesperado” (MORIN, 2004, p. 61).

Uma pesquisa que tem por objetivo identificar nos relatos de professores coordenadores as percepções sobre a sua atuação como formadores de professores, precisa buscar nos conceitos de compreensão complexas e dos complexos imaginários (noções de projeção, identificação e transferência) embasamento teórico para entendimento do fenômeno.

A compreensão pode ser concebida a partir de três procedimentos: compreensão objetiva, compreensão subjetiva e compreensão complexa. Entende-se como compreensão objetiva tudo que está relacionado objetivamente ao sujeito, quando a interpretação dos fatos é feita de maneira descritiva, explicativa, diferentemente da compreensão subjetiva, que permite nos colocar no lugar do outro para entendimento do que o outro está passando: “compreender o que vive o outro, seus sentimentos, suas motivações interiores, sofrimentos e desgraças.” (MORIN, 2007, p.112).

Na visão do autor, a compreensão do outro também engloba a compreensão objetiva, mas de maneira desumanizada, necessitando assim de um complemento indispensável, que é a compreensão subjetiva e, finalmente, a compreensão complexa tem por objetivo unir as duas compreensões: a objetiva e a subjetiva, para entendimento de algumas características do sujeito, bem como contextualizá-lo com vistas a captar aspectos singulares e globais. Salienta o autor que:

Pode-se ir da compreensão objetiva a compreensão subjetiva; quando, por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente à delinquência, é possível experimentar a compreensão subjetiva. Por seu lado, a compreensão conduz, em certas condições, à compreensão complexa do ser humano. (MORIN, 2007, p.113)

De acordo com Morin, a compreensão complexa não reduz o sujeito a apenas um dos seus elementos, mas o considera em seu aspecto multidimensional. Também aponta para importância de situar o indivíduo em contextos culturais para compreender seus pensamentos e atos, porque algumas circunstâncias podem levar à incompreensão, a erros e a ilusões. Alguns obstáculos, segundo o autor, tais como o erro, a indiferença, a incompreensão de cultura a cultura, a possessão pelos deuses, mitos e ideias, o egocentrismo e o autocentrismo, a abstração, a cegueira e o medo de compreender podem levar à incompreensão. Morin considera o erro

[...] um problema central e permanente na compreensão de uma fala, de uma mensagem, de uma ideia, de uma pessoa. O erro e o conhecimento têm a mesma fonte. Todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução). Daí o risco de erro em qualquer percepção, opinião, concepção, teoria, ideologia, ou seja, o risco da incompreensão. (MORIN, 2007, p.118)

A incompreensão de cultura está relacionada às limitações que o *imprinting* causa ao ser humano, que tende a abandonar tudo que não pertence à sua cultura ou não lhe é familiar. O egocentrismo e o autocentrismo produzem a cegueira e a incompreensão em relação ao outro, principalmente quando o indivíduo está fora do seu contexto e se sente no direito de julgar o outro pela sua forma de pensar.

O não entendimento da complexidade humana pode levar à incompreensão e, conseqüentemente, produzir cegueiras

[...] em relação a si e ao outro, fenômeno geral cotidiano; cegueira pela marca da cultura nos espíritos; cegueira resultante de uma convicção fanática, política ou religiosa, de uma possessão por deuses, mitos e ideias; cegueira proveniente da redução e da disjunção; cegueira por indiferença, ódio ou desprezo; cegueira criada pelos turbilhões históricos que arrastam os espíritos; cegueira antropológica, vinda da demência humana; cegueira oriunda de um excesso de racionalização ou de abstração, as quais ignoram a compreensão subjetiva. (MORIN 2007, p.120)

Compreender vai além da justificação, acusação. Por ter um sentido mais amplo, é compreender o outro como ser humano passível de falhas e contradições, levando a uma sociedade mais justa e humana; torna-nos pessoas fragilizadas; compreender: “não significa justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. Favorece o juízo intelectual, mas não impede a condenação moral. Não leva à impossibilidade de julgar, mas à necessidade complexificar o nosso julgamento.” (MORIN, 2007, p.121).

A compreensão complexa, segundo o autor, evitaria o reducionismo sociológico e o moralismo implacável, uma vez que

Compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é tudo explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incompreensível. (MORIN, 2007, p. 124)

Morin define o complexo imaginário como sendo um conjunto de processos de projeção, de identificação, de transferência que regem a vida imaginária (sonhos, fantasias) e os sistemas imaginários (magias, mitos, estéticas). Os termos que compõem a tríade projeção-

identificação-transferência não podem ser explicados individualmente, mas associados entre eles, sendo que um se sobrepõe ao outro, conforme explica o autor:

Toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; estes se fixam quer em imagens, representações ou símbolos – que parecem então existir objetivamente – quer em outros sujeitos, em objetos em conjuntos de objetos no meio circundante, no cosmos. [...] A projeção poderá desencadear ou determinar processos de identificação. (MORIN, 2003a, p.89-90)

Para concluir, o autor aponta algumas razões pelas quais se deve considerar de grande utilidade ao estudo dos complexos imaginários. Dentre elas, está a análise dos sistemas imaginários pela ótica da complexidade e não mais por uma única lente: arte, religião, magia. Ver o sentimento não como um dado bruto, habilidade espontânea, mas sim como um complexo humano, “em cuja liga o imaginário está sempre presente” (p.102). Além disso, esses estudos permitiram “contemplar a razão, o sentimento, a magia, simultaneamente em sua unidade e em sua diversidade contraditórias. [...] controlaria os fenômenos atualmente dispersos entre diferentes ciências humanas.” (MORIN 2003b, p. 102-103).

A seguir será descrita a organização deste trabalho.

1.3 Organização do trabalho.

O trabalho iniciou-se pela apresentação “Muitos desafios na vida”, relatando as trajetórias da vida pessoal e profissional desta pesquisadora e as relações com a escolha do tema e do objeto da pesquisa.

O primeiro capítulo, “Desafio aceito”, retoma a dissertação de mestrado que suscitou as questões norteadora desta pesquisa, delineando os caminhos que deverão ser percorridos em busca de respostas. Apresentamos também os estudos que dialogam com a pesquisa e permitiram fazer reflexões sobre as produções acadêmicas realizadas sobre o professor coordenador de 2007 a 2018, bem como o referencial teórico em que está ancorado a pesquisa e a organização do trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “As múltiplas funções do Professor Coordenador e a legislação”, buscou-se delinear as transformações pelas quais passou a função do professor coordenador por meio de estudo da legislação desde meados da década de 1960 até a presente data.

O terceiro capítulo, “Localizando as escolas visitadas na Rede Estadual”, descreve as escolas visitadas e o contexto em que trabalham os PCs entrevistados. No quarto capítulo, “O

Professor Coordenador”, apresentaremos o perfil dos PCs que atuam nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da DE Norte 2, bem como as vozes que os representam nessa pesquisa. Nele também analisaremos os dados coletados articulados com a fundamentação teórica proposta. Por último, as “Considerações Finais”, que retomam a proposta da pesquisa e dos resultados alcançados, com a intenção de colaborar para a discussão sobre a função dos professores coordenadores no contexto escolar.

2 – AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR E A LEGISLAÇÃO

Pesquisando sobre a legislação educacional no que diz respeito ao professor coordenador – PC, percebe-se que as funções que lhe são atribuídas se apresentam multifacetadas, o que requer desse profissional uma sólida formação teórica e pedagógica para que possa exercê-las adequadamente.

A Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, determina, no seu artigo 2º, que:

A função gratificada de Professor Coordenador será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho:

- I - nas unidades escolares, designados como Professores Coordenadores; e
- II - na Diretoria de Ensino, designados como Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs:
 - a) de disciplinas da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio;
 - b) da Educação Especial;
 - c) da Área de Tecnologia Educacional; e
 - d) de Programas e Projetos da Pasta.

O módulo Professores Coordenadores da unidade escolar se encontra definido no artigo 3º da Resolução SE acima citada, sendo um para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que a escola tenha no mínimo de 6 classes, um para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com o mínimo de 8 classes e um para o Ensino Médio, também com 8 classes, pelo menos.

As atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador – PC se encontram arroladas no artigo 5º da referida Resolução:

- I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV- coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;

d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;

e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;

f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;

g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

A Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, foi a primeira que colocou a presença de orientador e/ou especialista no seu artigo 10: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. E no artigo 33 determina a formação desse profissional: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.”

Apesar de, somente na década de 1970, a legislação falar sobre o especialista, antes já se visualizava a possibilidade de um profissional que exerceria a função de coordenar e/ou orientar a prática pedagógica do professor.

O artigo 104 da Lei 4024 de 1961 apontava para a permissão de escolas experimentais:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal da Educação, quando os cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Em função dessa colocação pela legislação, surgiram vários tipos de escolas no Estado de São Paulo que contavam com coordenadores pedagógicos para orientar a organização dessas novas propostas, tais como:

- Classes ginasiais experimentais, em 1962, no Colégio de Aplicação da USP, que havia sido instalado em função de um convênio entre a Secretaria de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1957.
- Ginásios Estaduais Vocacionais criados pelo Serviço Vocacional da Secretaria de Educação, atendendo à Lei nº 6052/1961.
- Experimental da Lapa, idealizado pela Professora Terezinha Fram, que trabalhava com as propostas pluricurriculares preconizadas na época.
- Os Ginásios Industriais, em 1970, já tinham o Orientador Educacional que exercia também a função pedagógica, por considerá-la importante para o bom funcionamento da escola.

Além desses tipos de escolas, surgiram também alguns projetos que privilegiavam um ou outro tipo de escola e que contavam também com a presença do coordenador pedagógico. Dentre eles, podem ser citados:

. Em 1976, o Projeto para “escolas carentes” previa a designação de um professor efetivo para a função de coordenador pedagógico, de acordo com o Decreto nº 7.709 de 1976 e, posteriormente, a Lei Complementar nº 201 de 1976 possibilitou que essa função fosse transformada em cargo.

. Projeto Ciclo Básico, que colocou uma nova proposta para a alfabetização, de acordo com o Decreto nº 21.833 de 1983. As orientações para a implantação das classes e para o trabalho pedagógico constam da Resolução SE nº 1.213 de 1983.

. Projeto Noturno, que consistia em as escolas elaborarem projetos de melhoria e solicitar à Secretaria da Educação certas condições para viabilizá-los. As escolas solicitaram um professor coordenador e a Resolução SE nº 32/1984 possibilitou a escolha entre os pares de professores e a Resolução SE nº 54/1984 determinou as suas atribuições.

. Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), proposto pelo Ministério da Educação, e São Paulo o instituiu pelo Decreto nº 28.089 de 1988, com a finalidade de formar professores de pré-escola até 4ª série.

. Projeto Educacional das Escolas-Padrão, criado pelo Decreto nº 34.035 de 1991, que contemplava três grandes eixos: autonomia, organização e capacitação.

. A coordenação pedagógica para todas as escolas, e não mais apenas para projetos especiais, foi possível pela Resolução SE nº 28/1996, e as atribuições do professor-coordenador foram elencadas na Resolução SE nº 76/1997.

Almeida (2012, p. 36) lembra que:

[...] os vários estatutos do magistério (Leis Complementares de 1974, 1978 e 1985) previam a figura do coordenador pedagógico como cargo, e a do professor coordenador como função (ou posto de trabalho). A coordenação expandida para toda a rede foi como professor-coordenador, portanto como função e não como cargo, embora houvesse um processo de seleção, feito pelas Diretorias de Ensino com a aprovação do Conselho de Escola para o projeto apresentado pelo aspirante à função, que deveria ter mais de três anos de experiência no magistério.

O artigo 2º do artigo 5º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, determina que:

Pelo exercício da função de Professor Coordenador, o docente receberá, além do vencimento ou salário do seu cargo ou da sua função-atividade, a retribuição correspondente à diferença entre a carga horária semanal desse mesmo cargo ou função-atividade e até 40 (quarenta) horas, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Os resultados expressos pelo SARESP 2005 em relação às dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, fizeram com que a SEE-SP, em 2007, implementasse uma série de ações para melhoria da qualidade do ensino e para alcançar as metas estipuladas no Plano Estadual de Educação, ou seja, alfabetizar todas as crianças com 8 anos de idade até 2010.

Para tanto, por meio da Resolução SE – 86 de 2007, instituiu, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo com os seguintes objetivos arrolados no art. 1º:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Esse programa já estava sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal da cidade de São Paulo, desde 2006, com excelentes resultados.

O Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007 fornece as orientações para implantação do Programa ler e Escrever.

As ações daquele ano envolveram as Diretorias de Ensino da Capital e compreenderam:

Formação de Gestores – Encontros mensais de formação dos quais participaram Supervisores, Assistentes Técnico-Pedagógicos – ATP e Diretores de Escola da Capital. Nos encontros foram discutidos conteúdos que ampliam, para os gestores, as possibilidades de compreenderem, apoiarem, acompanharem, avaliarem e tomarem decisões visando à promoção da aprendizagem dos alunos;

Formação Pedagógica – Encontros quinzenais com os ATP e Professores Coordenadores das Escolas da Capital com o objetivo de aperfeiçoar a didática de alfabetização e formação dos professores de suas escolas (SÃO PAULO, 2007, p. 4)

Dentre as ações comuns para implantação do Programa, salientam-se a formação do Trio gestor (Supervisores, Diretores e ATPs), a formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I e a formação do professor regente.

Para efetivar a formação do professor regente, esse comunicado coloca a necessidade de a escola ser o *locus* dessa formação e estabelece que ela seja feita pelo PC, “no acompanhamento das salas de aula e na ATPC, possibilitando o atendimento às especificidades das séries”. (SÃO PAULO, 2007).

Os professores coordenadores responsáveis pelo Ciclo I deveriam receber a formação continuada promovida pela CENP/FDE e pelas Diretorias de Ensino, para que pudessem estar “preparados para atuar na formação dos professores de 1ª a 4ª séries para a complexa tarefa de fazer com que os alunos se tornem capazes de ler e escrever com competência e autonomia”. (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

Com a implementação das escolas do Programa de Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução SE nº 19/2015 determina os postos de trabalho de Professor coordenador e as suas atribuições.

O artigo 1º da Resolução SE nº 19 de 2015, que dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especifica que:

As escolas estaduais de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, participantes do Programa Ensino Integral, contarão com postos de trabalho de Professor Coordenador, observadas as especificidades do referido Programa, na seguinte conformidade:

- I - 1 (um) Professor Coordenador Geral dos Anos Iniciais;
- II - 1 (um) Professor Coordenador da Área de Linguagens.

O artigo 2º da referida Resolução especifica as atribuições do Professor Coordenador Geral dos Anos iniciais do Ensino Fundamental:

São atribuições específicas do Professor Coordenador Geral dos Anos Iniciais, além das inerentes ao correspondente posto de trabalho, nos termos da legislação pertinente:

- I - implementar a proposta pedagógica de acordo com o currículo e com o plano de ação da escola;
- II - elaborar seu próprio programa de ação dos Anos Iniciais, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- III - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com os programas de ação dos professores;
- IV - articular suas atividades com as atividades do Professor Coordenador da Área de Linguagens;

V - orientar as atividades dos professores dos Anos Iniciais em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

VI - apoiar o Diretor de Escola nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da escola, de suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

VII - substituir, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física.

Após uma breve análise das funções determinadas pela legislação aos PCs, percebe-se que são meramente prescritivas e normativas, ou seja, verifica-se uma espécie de norma padrão para definir o trabalho do coordenador. Entretanto, sabe-se que a realidade em que muitos trabalham é bem diferente, exigindo deles atuação em campos que estão fora das suas atribuições prescritas, que os distanciam dos seus fazeres pedagógicos, a sua função principal.

É nesse contexto agitado da escola que encontramos o PC sobrecarregado pelas necessidades e urgências do dia-a-dia da escola, um sujeito que está em busca da construção da sua identidade profissional e para tanto precisa vencer seus medos e incertezas, o isolamento para conquistar seu espaço. Segundo Morin (2004, p.59), “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

3 – LOCALIZANDO AS ESCOLAS NA REDE ESTADUAL

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é a maior rede de ensino do Brasil, com aproximadamente 5,4 mil escolas distribuídas em 91 Diretorias Regionais de Ensino, sendo 64 no interior do estado, 14 na Grande São Paulo e 13 na Capital.

O mapa abaixo demonstra como estão distribuídas as Diretorias do Ensino do Interior.

Diretorias Ensino do Interior do Estado



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp. Acesso em jan. 2020

A seguir a localização das Diretorias de Ensino da Grande São Paulo.

Diretorias de Ensino da Grande São Paulo



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp. Acesso em jan. 2020

E finalmente as Diretorias de Ensino da Capital.

Diretorias de Ensino da Capital



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp. Acesso em jan. 2020.

Das 13 Diretorias de Ensino (DE) da capital, optou-se pela DE Região Norte 2 porque as professoras entrevistadas na minha dissertação de mestrado eram oriundas desta DE e por eu ter sido formadora do Programa Letra e Vida em 2003, nessa DE.

A estrutura administrativa das DEs apresenta a seguinte composição: Equipe de Supervisão de Ensino, Núcleo Pedagógico, Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar, Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura, Núcleo de Apoio Administrativo, Assistência Técnica e o Centro de Recursos Humanos. Para ilustrar encontra-se abaixo o organograma das DEs.



Fonte: Diretoria de Ensino Norte 2. Disponível em <https://denorte2.educacao.sp.gov.br/estrutura/>. Acesso em 02 jan. 2020.

Sob sua jurisdição da DE Norte 2 estão as seguintes regiões: Cachoerinha, Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi e Vila Medeiros, atendendo a 71 escolas e 3 (três) Centros de Línguas.

Do total de 71 escolas, 39 escolas atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), as demais (32) atendem aos alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental

(do 6º ao 9º ano), Ensino Médio e algumas modalidades de ensino tais como: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para efeito desta pesquisa, consideramos o universo das 39 escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na tabela 1, apresentam-se as escolas por tipo de atendimento.

Tabela 1 – Escolas por tipo de atendimento

TIPO DE ATENDIMENTO	Nº	%
Somente Anos Iniciais - Regular	21	54
Somente Anos Iniciais - PEI	3	8
Anos Iniciais e Anos Finais	9	23
Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio e EJA	6	15
TOTAL	39	100

Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que 21 escolas atendem somente aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) - Regular, três atendem somente os Anos Iniciais e fazem parte do Programa de Educação Integral (PEI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC); nove atendem ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e seis escolas atendem o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A maior concentração (54%) está em escolas que atendem somente aos Anos Iniciais - Regular. Elas estão organizadas para atendimento de crianças a partir dos 6 anos de idade, o que facilita a administração do tempo, dos recursos humanos e financeiros que são recebidos e que lhes possibilitam equipá-las de acordo com as necessidades de seus alunos e comunidade em que está inserida. A permanência de 38% das escolas que atendem aos dois níveis de ensino Fundamental – Anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA, justifica-se por suas localizações geográficas para atendimento da demanda de alunos, exigindo assim da equipe gestora um planejamento intensivo para organizá-las de forma que contemplem as necessidades de todos alunos.

Somente 8% das escolas da região Norte2 aderiram ao Programa de Educação Integral (PEI), implantado em escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde 2012, e que consiste em o aluno cumprir uma jornada de 8h40 min até 9h30, incluindo três refeições diárias. Além das disciplinas da Base Nacional Comum (BNCC), há disciplinas eletivas que são

escolhidas de acordo com seu objetivo. Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário. Contam com a presença de dois professores coordenadores, sendo um Coordenador Geral e Coordenadores de Área.

Das 39 escolas da DE Norte 2, em apenas oito houve a oportunidade de entrevistar os PCs. O Quadro 2 apresenta as escolas visitadas e seus respectivos PCs.

Quadro 2 – Escolas visitadas e seus PCs

Escolas visitadas/ nº identificação na pesquisa		PCs
Anos iniciais	1	Lúcia
	2	Cristina
	3	Vilma
	4	Felipe
PEI	5	Isabel
		Jussara
	6	Raquel
Todos níveis	7	Amanda
	8	Juliana

Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor entendimento e análise do contexto das escolas, optou-se por agrupá-las por tipo de atendimento e seus respectivos PCs, que estão identificados com nomes fictícios.

No quadro 3, serão apresentados os resultados do Índice Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) por escola visitada em relação à Diretoria de Ensino e o Estado de São Paulo.

Quadro 3 – Resultado do IDESP 2018 por escolas visitadas

	1	2	3	4	5	6	7	8
ESCOLAS	6,12	6,01	6,18	8,32	7,07	7,27	3,97	5,20
DIRETORIA	5,86							
ESTADO	5,55							

Fonte: FDE/SEE, IDESP 2018

Nota-se que, das oito escolas visitadas, apenas duas se encontram com índice abaixo da média do Estado e da Diretoria.

O IDESP é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. As escolas traçam seus objetivos levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo.

Por esse motivo, a escola terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer, e se alcançar pelo menos parte da meta definida para o ano, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola. Nesse processo, o PC é o principal articulador para que a escola atinja a meta determinada.

O estado de São Paulo tem investido em avaliação do ensino nas escolas e, desde 1996, instituiu seu próprio sistema de avaliação, o denominado SARESP, cujo objetivo principal é constituir indicadores capazes de subsidiar a SEE-SP no tocante à implementação de programas de formação continuada de professores em todos os níveis, conforme descrito no art. 1º, item II-a, da Resolução SE nº 27 de 1996. O texto oficial dispõe:

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; [...]. (SÃO PAULO, 1996)

Além disso, os resultados permitiram que todos os envolvidos no processo educacional refletissem sobre os problemas de ensino e de aprendizagem, bem como tomassem decisões para a melhoria da qualidade da educação.

O SARESP, no caso do ensino de nove anos, é aplicado ao término dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. A partir de 2008, são avaliadas todas as áreas curriculares. Regularmente, são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

A SEE-SP, a partir de 2008, lançou o Programa de Qualidade da Escola, com a finalidade de melhorar a qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede paulista, enfatizando o direito de todos os alunos da rede pública ter o direito de aprender com qualidade. Para viabilização e acompanhamento desse programa, anualmente, as escolas estaduais são

avaliadas de forma objetiva, propondo metas para melhoria da qualidade de ensino que oferecem.

O IDESP é o indicador de qualidade das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Dois critérios compõem o IDESP: o desempenho dos alunos em exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

A seguir, na tabela 2, serão apresentados os resultados do IDEB do Estado de São Paulo nos últimos sete anos.

**Tabela 2 – Resultado do IDEB 2018 do Estado de São Paulo
(4ª série / 5º ano)**

Estado	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6	6.1	6.4	6.6	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Fonte: MEC-INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro, criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tem por objetivo melhorar o ensino no Brasil e alcançar uma média de 6 pontos até 2021, e é composto pelos resultados da Prova Brasil, aplicada pelo INEP.

Como o Estado de São Paulo, desde 2007, vem apresentando resultados satisfatórios, tem ultrapassado as metas projetadas e demonstrado, portanto, um bom trabalho pedagógico realizado pela equipe escolar.

Na tabela 3, apresentam-se os resultados do IDEB no Município de São Paulo

**Tabela 3 – Resultado do IDEB 2018 do Município de São Paulo
(4ª série / 5º ano)**

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
São Paulo	4.6	4.6	5.2	5.3	5.6	6.3	6.5	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6

Fonte: MEC-INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Nota-se que o IDEB 2018 do Município de São Paulo, ao contrário do Estado de São Paulo, somente em 2009, 2015 e 2017, conseguiram atingir os resultados projetados até 2021.

Os resultados do IDEB por escolas visitadas serão apresentados na tabela 4.

Tabela 4 – Resultado do IDEB por escolas visitadas

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
1		4.5	5.2	5.4	5.6	6.0	6.9		4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3
2		5.2	5.8	6.0	5.9	7.2	7.4		5.4	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9
3		4.8	5.8	5.8	6.3	6.8	6.7		5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
4		5.0	5.7	5.4	6.8	7.0	7.0		5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
5		4.6	5.5	5.2	6.1	6.3	6.7		4.8	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
6		4.3	5.0	5.1	5.0	6.2	6.6		4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1
7			4.6	4.9	5.6	5.9	6.6			4.9	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2
8		3.9	5.2	4.9	4.9	5.7	5.8		4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: MEC-INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Os resultados apresentados acima demonstram que as escolas visitadas, juntamente com a sua equipe gestora, têm feito um bom trabalho pedagógico, pois das oito visitadas, somente três ficaram abaixo da meta projetada pelo MEC até 2021, em um dos seis anos avaliados.

Para melhor entendimento do contexto em que trabalham nossos PCs, apresentaremos a seguir as escolas visitadas, individualmente, separadas por tipo de atendimento, ou seja, as que atendem somente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Regular, Anos Iniciais que aderiram ao PEI e as que atendem a todos os níveis. Serão apresentados também os resultados do IDESP 2018 das escolas em relação ao Estado e Diretoria de Ensino.

3.1 Escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Regular

A **escola 1** está localizada em uma região perto da Serra da Cantareira e do Horto Florestal. Segundo Censo escolar de 2018, possui 284 alunos matriculados. Funciona no período da manhã, das 7h às 11h30min, e a tarde, das 13h às 17h30min. Tem 8 salas de aulas, sala dos professores, administração (diretoria e secretaria), sala de leitura, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, almoxarifado, pátio coberto e descoberto. Possui 5 (cinco)

turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com média de 3 alunos por turma. São utilizadas estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), utilização do Soroban e estratégias para autonomia no ambiente escolar. Quando não há aprendizagem, o professor procura resgatar o que não foi aprendido por meio de um trabalho intenso individualizado de recuperação contínua e paralela com os alunos defasados. Para as turmas regulares, as classes são compostas por 22 a 24 alunos. Na disciplina de Artes, são trabalhados conceitos de educação artística, teatro, dança, música, artes plásticas, entre outros.

A seguir a tabela 5 mostra os resultados do IDESP (2018) alcançados pela escola 1.

Tabela 5 – IDESP 2018 - Escola 1

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	6,12		
DIRETORIA	5,86	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	5,51	6,12	5,64	120,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Como se vê, os resultados das metas estabelecidas no IDEB de 2009 a 2017 e no IDESP 2018 revelam que a escola, mesmo com dificuldades, tem procurado desenvolver um bom trabalho em relação à aprendizagem de seus alunos.

A **escola 2** iniciou suas atividades no ano de 1958, como 1ª Escola Mista Anexa ao Ginásio Estadual de Tremembé, funcionando com duas classes no atual Centro de Educação Infantil Lar Bibi Monteiro. Em 1965, inaugurou-se o prédio atual, com o nome de Grupo Escolar de Vila Albertina e, em 25/06/1968, passou a denominar-se como é conhecida hoje. A partir da reorganização das escolas paulistas em 1996, voltou a atender alunos de 1ª a 4ª série (Ciclo I do Ensino Fundamental). Atualmente, possui oito salas de aula do Ciclo I do 1º ao 5º ano. Tem uma cozinha, um almoxarifado, despensa para a merenda escolar, salas destinadas à

secretaria, diretoria, coordenação pedagógica e sala dos professores (anteriormente funcionava nesta sala gabinete dentário). Num ambiente agradável, próximo à quadra de esportes, existe um pomar com árvores frutíferas: manga, abacate, caqui, mexerica, laranja, limão e jaboticaba. Destaque-se, ainda, o espaço reservado à criação de aves, que diariamente são cuidadas pelas crianças. Pela proximidade da Serra e do Horto Florestal, é comum receberem visitas de esquilos que livremente passeiam pela escola e bandos de tucanos. Assim como outras, esta unidade, quando criada, era a única próxima para atender à comunidade. A população do seu entorno foi transformando-se a ponto de haver procura pelas escolas privadas. A escola anualmente recebe grande número de alunos por transferência de unidades diversas: públicas e privadas, acentuando, assim, a heterogeneidade de seu alunado. Tem aproximadamente 500 alunos oriundos dos mais diversos universos escolares, com uma situação socioeconômica da comunidade bem variadas, gerando uma dinâmica: de entrada e saída de alunos o ano todo, afetando, pois, os índices do rendimento escolar. Os alunos dessa escola pertencem a uma comunidade de nível socioeconômico de médio a inferior e muitas famílias com problemas de desemprego têm aumentado anualmente. A atividade econômica principal está baseada no comércio informal. A escola está situada em uma região de grandes casas comerciais, indústrias, bancos, posto policial, mercados, academias, instituições religiosas católica, evangélica, entre outras. A Biblioteca Cora Coralina é a mais próxima, as demais se situam no Jaçanã e Santana. Os pais são participativos, acompanham a vida escolar de seus filhos, participam da reunião de pais e mestres, das assembleias da Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola, comparecem à escola por ocasião das festas escolares, principalmente, aqueles que são naturais deste bairro, muitos dos quais, são filhos de ex-alunos da escola, caracterizando a clientela fixa.

Vejamos os resultados do IDESP 2018 na tabela 6:

Tabela 6 - IDESP 2018 - Escola 2

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	6,01		
DIRETORIA	5,86	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	6,65	6,01	6,68	0,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Apesar de apresentar algumas dificuldades em relação à permanência de seus alunos, a equipe gestora, juntamente com os professores, têm feito um bom trabalho, pois, desde 2007, ela consegue atingir as metas do IDEB e o IDESP.

A **escola 3** atende ao Ciclo I – do 1º ao 5º ano – e Educação Especial (EE) para alunos com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação⁹. Também possui o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) para Deficiência Mental (DM) e está para ser autorizada abertura do SAPES para autista.¹⁰

⁹ Após a Declaração de Salamanca (Espanha) em 1994 reafirmou-se o compromisso em garantir a oportunidade para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais fossem incluídas no sistema educacional regular. A LDB 9394/96 contempla com o Capítulo V a Educação Especial e no Art. 58 decreta: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu art. 1º determina - [...], os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. [...] institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

¹⁰ Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) são prestados por professores especializados, em Sala de Recursos Específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade escolar.

A referida escola está localizada em uma região de intenso comércio com lojas de roupas, sapatos, que atendem à população da região de classe média alta, padarias com infraestruturas modernas, lotéricas, agências de correio, farmácias, postos de gasolina, supermercados, lojas de materiais de construção, feira livre, linhas de ônibus, biblioteca municipal, posto de saúde, escolas particulares e bancos.

Criada em 1951, instalada em janeiro de 1952, era a única escola pública que atendia toda a população do bairro. Todavia, com o passar do tempo, a clientela do seu entorno se modificou e deixou de frequentá-la, preferindo matricular seus filhos nas escolas particulares.

É um prédio de arquitetura antiga, com salas grandes, porém escuras, os corredores de acesso não têm uma boa iluminação. Passou, nos últimos anos, por reformas reparadoras e de adaptação para acessibilidade dos alunos com necessidades especiais com a colocação do elevador, rampas de acesso e banheiros adaptados; o piso foi substituído por granilite, mas precisa de nova aplicação de resina, devido à qualidade do material utilizado.

Tem uma área externa grande e com muitas árvores que necessitam de remoção e poda. Possui sala de leitura, biblioteca, quadra coberta, sala de vídeo, salas para administração, banheiros. Por estar muito bem localizada, ser de fácil acesso, é considerada escola “de passagem”, pois atende a uma demanda de alunos oriundos de bairros mais distantes que não encontram vagas em escolas próximas às suas casas, o que ocasionou sérios problemas de frequência e de rendimento escolar. Muitas ações foram implementadas junto aos pais para conscientizá-los do quanto é prejudicial para o aprendizado de seus filhos o excesso de faltas, principalmente, nos anos iniciais.

Os dados sobre o IDESP 2018 serão apresentados a seguir.

Tabela 7 – IDESP - ESCOLA 3

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	6,18		
DIRETORIA	5,86	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	5,81	6,18	5,92	120,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Em relação ao rendimento de seus alunos, a equipe gestora, juntamente com seus professores, conseguiram atingir consideravelmente os índices das avaliações externas IDESP e IDEB 2018, demonstrando estarem no caminho certo para melhorias das condições de aprendizagem de seus alunos. Conta com um corpo docente formado por professores com graduação em Pedagogia, que frequentaram cursos de complementação pedagógica, participaram dos cursos oferecidos pela SEE-SP e DEs, desenvolvem diversos projetos, ou seja, estão sempre em constante envolvimento e preocupação com o progresso de seu alunado.

A **escola 4** está localizada no Parque Vitória e funciona em dois períodos: manhã, das 7às 11h30min, e no período da tarde, das 13 às 17h30min. Criada em 1958, funcionou em um prédio do Grupo Escolar da Prefeitura e, somente em 1963, foi transferida para o prédio próprio no endereço atual. Segundo Censo Escolar de 2018, nela existem 642 alunos matriculados. Possui 15 salas de aula, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de leitura, laboratório de informática, amplo estacionamento, quadra poliesportiva coberta e uma quadra descoberta, banheiros dentro do prédio, cozinha, refeitório e área administrativa. Jardins e espaços com muitas flores e árvores muito bem conservados. Embora esteja localizada numa região de avenidas bem movimentadas, com grande fluxo de caminhões por ser rota para acesso à rodovia Fernão Dias, tem sofrido constantes invasões do prédio, haja vista que, só em 2019, foram sete, em que foram furtados fios, equipamentos da Enel, torneiras, lâmpadas e holofotes, além do vandalismo em que os banheiros adaptados para

deficientes foram danificados. Mesmo assim, a escola tem desenvolvido bom trabalho com seus alunos, promovendo sempre eventos com a participação ativa dos pais e da comunidade do entorno.

Em relação à avaliação externa, a Tabela 8 aponta a evolução da escola, mesmo com dificuldades.

Tabela 8- IDESP 2018 – Escola 4

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	8,32		
DIRETORIA	5,88	2,98	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	6,82	8,32	6,84	120,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Segundo o IDESP de 2018, a escola alcançou meta superior à estabelecida, conforme tabela acima. Em relação ao IDEB 2018, verifica-se que, somente em 2009, a escola não atingiu a média estabelecida pelo MEC.

3.2 Escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEI

A **escola 5** foi criada em janeiro de 1957 no sentido de que os novos ginásios funcionassem como seções dos colégios já existentes. Suas atividades iniciaram-se em março do mesmo ano, em um prédio de um grupo escolar, à noite, com oito classes, sendo três primeiras, três segundas, uma terceira e uma quarta série. Alterada a sua denominação para Ginásio Estadual, em março de 1966, foi transferido definitivamente para o prédio próprio, no endereço atual, funcionando em dois períodos, tarde e noite, com 18 classes. Em 1968, por solicitação da Chefia

do Ensino Secundário e Normal, foram cedidas as classes do período da manhã para serem instaladas Classes de Extensão do Curso Normal do CE Padre Manoel da Nóbrega, do bairro da Casa Verde, pelo Decreto n° 50537, publicado a 12 de outubro de 1968. Em 1988, foi implantada a Jornada Única no Ciclo Básico e, em 1996, em virtude da Reorganização das Escolas Estaduais, passou atender alunos de 1ª a 4ª séries, agora de 1º ao 5º ano. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, possui 297 alunos matriculados, e, a partir de 2016, faz parte do Programa Ensino Integral, como já descrito anteriormente.

Os alunos ficam na escola das 7 às 16 horas, com dois lanches (pela manhã e à tarde) e o almoço. Além das disciplinas básicas, os alunos têm as disciplinas eletivas: Orientação de Estudos, Práticas experimentais, Assembleias, Linguagens artísticas e Inglês; História, Geografia e Ciências são projetos juntos, Língua Portuguesa e Matemática; Arte e Educação Física e Educação socioemocional. As disciplinas são distribuídas ao longo do período, durante a semana.

Os professores trabalham em regime de 40 horas semanais, dedicação exclusiva, com 75% do salário base de aumento. As ATPCs e as ATPLs são feitas na escola durante o período de trabalho. Não tem professor eventual para substituição porque a escola tem 10 classes e 10 professoras referências que ficam na classe a maior parte do tempo, 3 professoras colaborativas que, além das disciplinas eletivas atribuídas a elas, auxiliam na alfabetização e quando os professores faltam.

A escola está muito bem estruturada com bibliotecas, salas de leituras, quadra coberta, computadores e equipamentos de TV e som para aprimoramento das aulas. Está muito bem localizada, próxima à área de comércio, bancos e diversas linhas de ônibus.

A Tabela 9 apresenta os resultados dos esforços empreendidos pela equipe gestora.

Tabela 9 – IDESP 2018 – Escola 5

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	7,07		
DIRETORIA	5,86	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	6,38	7,07	6,43	120,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Em 2018, o IDESP da escola superou a meta estabelecida pelo governo estadual.

A **escola 6** está localizada no Parque Edu Chaves e possui 275 alunos matriculados no Ensino Fundamental I. No entorno da escola, há um Posto de saúde com o qual estabeleceram uma parceria para atendimento especializado, várias igrejas, católicas e evangélicas, Sociedade amigos de bairro e ONGS. Há outras escolas públicas: uma creche municipal, uma EMEF e duas escolas estaduais. É uma escola atípica, porque recebe alunos oriundos de outros bairros e outras nacionalidades, principalmente, os bolivianos e das mais diversas camadas sociais. A seguir tabela com os resultados do IDESP 2018.

Tabela 10 – IDESP 2018 – Escola 6**IDESP 2018 - REDE ESTADUAL**

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	7,27		
DIRETORIA	5,86	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	6,88	7,27	6,89	120,00
9º ANO EF				
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

A partir de 2016, a referida escola passou a fazer parte do Programa de Ensino Integral (PEI) e tem atingido as metas do IDESP de 2017 e 2018.

3.3 Escolas que atendem aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

A **escola 7** atende aos Ciclos I (tarde) e II (manhã) do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular (manhã) e modalidade Educação e Jovens e Adultos (EJA-Noite). Está localizada em uma região à margem do Rio Cabuçu de Cima, da Rodovia Fernão Dias e faz divisa com os bairros do Jaçanã, Vila Sabrina, Jardim Brasil e com o município de Guarulhos. É possível, de algumas de suas ruas, avistar-se ao longe a Serra da Cantareira. O bairro Edu Chaves foi planejado, tendo o formato da Praça Champs Elysees, em Paris. Historicamente, foi formado por famílias de militares e ex-militares, motivo pelo qual a maior parte de suas ruas tem nome de muitos Capitães, Majores e tenentes, em homenagem a esses que já se foram. É um bairro que sofreu grandes desvalorizações em virtude das constantes enchentes que só amenizaram após a canalização do rio. A escola foi criada em 1956 e, ao longo destes anos, passou por alterações e adequações dos espaços, visando à melhoria no atendimento da comunidade escolar, contudo, a construção original tem sido mantida. No seu entorno,

encontram-se serviços básicos essenciais à população: saúde, cultura, educação, transporte, segurança, lazer, tem uma Biblioteca José Mauro de Vasconcelos, a Praça Comandante Eduardo de Oliveira e as ruas largas e planejadas.

A Escola está bem equipada para cumprir às suas atividades educacionais: antena parabólica, aparelhos de televisão e vídeo, DVDs, biblioteca com aproximadamente 3.000 volumes, material pedagógico específico. A parte de administração está bem instalada, com mobiliário e equipamentos adequados ao seu uso. Há ainda 14 microcomputadores, sendo 5 administrativos, um pedagógico, um do kit professor e os demais instalados sala de informática. Os alunos, em sua maioria, são oriundos do Conjunto residencial Cingapura, que, devido a sua proximidade com a Rodovia Fernão Dias e o Terminal de Cargas, tornou-se um local de grande vulnerabilidade social. Os resultados do IDESP nos dois últimos dois anos constam da Tabela 11 abaixo.

Tabela 11 – IDESP 2018 - Escola 7

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	3,97	2,78	
DIRETORIA	5,88	2,96	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	5,50	3,97	5,63	0,00
9º ANO EF	2,89	2,78	3,12	0,00
3ª SÉRIE EM				

Fonte: SEE-SP/ IDESP

A escola não conseguiu atingir as metas do IDESP nesses dois anos, apesar de todos os esforços empreendidos pela gestão.

A escola 8 está localizada em uma avenida bem movimentada do Jardim Pery. No seu entorno, encontramos lojas, supermercados, farmácias, correio e bancos. Possui 20 salas de aulas e atende ao Ciclo I no período da tarde, das 13h às 17h; Ciclo II e 1ª série do Ensino Médio, no período da manhã, e a 2ª e 3ª séries do ensino Médio funcionam à noite; salas para

administração (diretoria e secretaria), sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, almoxarifado, pátios coberto e descoberto. Possui equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas: TV, DVD, aparelho de som, data show e câmeras fotográficas. Em virtude de sua localização ser de fácil acesso, a escola atende não só aos alunos do seu entorno, mas também alunos oriundos de bairros mais distantes.

A escola estadual possui 1052 alunos matriculados (segundo dados do Censo Escolar de 2018) no Ensino Fundamental I – 447 alunos, Ensino Fundamental II - 324 e Ensino Médio- 281.

Tabela 12 – IDESP 2018 – Escola 8

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	5,20	2,59	2,11
DIRETORIA	5,86	2,98	2,18
ESTADO	5,55	3,38	2,51

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2018, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2017	IDESP 2018	METAS 2018	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5º ANO EF	4,76	5,20	4,98	120,00
9º ANO EF	2,01	2,59	2,26	120,00
3ª SÉRIE EM	1,86	2,11	1,86	120,00

Fonte: SEE-SP/ IDESP

Nota-se que as escolas que atendem a mais de um segmento não conseguem atingir a meta do IDESP em 2018.

Após conhecer os contextos em que estão inseridas as escolas visitadas, apresentaremos a seguir o perfil dos PCs participantes da Pesquisa que seguirá a mesma ordem das escolas.

4 - O PROFESSOR COORDENADOR

Inicialmente será apresentado o perfil dos 38 PCs que responderam ao questionário no google forms e, a seguir, as entrevistas dos nove PCs convidados.

4.1 O perfil dos professores coordenadores

Na segunda quinzena de junho de 2019, o Núcleo Pedagógico promoveu um evento com todos os PCs dos anos iniciais para fechamento das suas ações do primeiro semestre. Nessa ocasião, foi-me dada a oportunidade de apresentar este projeto de pesquisa e pedir a colaboração de todos para responder a um questionário informando que, posteriormente, seria agendada uma entrevista.

Como sugestão do próprio PCNP de Tecnologia, optou-se por enviar o questionário pelo formulário eletrônico – Google forms, pois dessa forma teríamos a certeza de que todos receberiam e a resposta seria mais rápida. Após o envio pelo Google Forms, deixamos disponível por uma semana o formulário para que todos tivessem tempo hábil para responder. O relatório gerado pelo próprio Google com todas as respostas enviadas nos permitiu traçar o perfil dos PCs participantes desta pesquisa.

Foram contatadas 39 escolas, mas nove não responderam ao questionário. Do total de 30 recebidas, 21 escolas atendem somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 11 são escolas que atendem aos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio, possuindo 1 PC cada, e 3 são escolas que são PEI e contam com dois PCs: um geral e um de área, perfazendo um total de 38 questionários respondidos.

Para melhor entendimento, os dados serão apresentados em três blocos: caracterização pessoal, profissional e formação acadêmica.

Quanto à caracterização pessoal, 90% dos PCs são do sexo feminino, indicando que o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma atividade predominantemente constituída de mulheres.

A seguir encontra-se a Quadro 4 dos PCs por faixa etária.

Quadro 4 – Professores Coordenadores por faixa etária

	Nº	%
De 25 a 35	7	19
De 36 a 45	10	26
De 46 a 50	16	42
De 51 A 60	5	13

Fonte: elaborado pela autora

Com base no Quadro 4 – PCs por faixa etária –, constata-se que a maior concentração de PC está na faixa etária de 46 a 50 anos (42%), seguida da que compreende entre 36 a 45 anos, ou seja, a maior concentração está na faixa dos 36 aos 50, indicando uma possível busca de novos desafios por estarem distantes do tempo de aposentadoria.

No Quadro 5 estão distribuídos os PCs por estado civil.

Quadro 5 – Estado Civil

	Nº	%
Solteiro	5	13
Casado	21	55
Divorciado	9	24
Viúvo	2	5
Outros	1	3

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao estado civil, no Quadro 6, percebe-se que mais da metade deles são casados (55%), seguidos dos divorciados (24%), solteiros (13%), viúvos e outros (8%).

A partir dos resultados apresentados, infere-se que a profissão docente ainda é ocupada por mulheres casadas na faixa etária entre 46 a 50 anos.

Em relação ao tempo de experiência no magistério, os PCs estão distribuídos conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Tempo de Magistério

	Nº	%
Menos de 5 anos	2	5
De 6 a 10 anos	4	10
De 11 a 15 anos	8	44
De 16 a 20 anos	9	
De 21 a 25 anos	4	34
De 26 a 30 anos	9	
De 31 a 35 anos	2	5

Fonte: elaborado pela autora

Do total dos PCs, 44% encontram-se no período entre 11 a 20 anos, e os demais distribuídos conforme consta no quadro acima; somente dois PCs com menos de cinco anos, um deles com três anos e meio de magistério, ou seja, passado o tempo mínimo estabelecido em legislação para atuar como PC. Em contrapartida, na outra extremidade, temos dois PCs com mais de trinta anos de magistério, o que nos leva a refletir sobre a proximidade da aposentadoria.

A seguir apresentaremos o Quadro 7 em que os PCs estão distribuídos por Tempo na Coordenação.

Quadro 7 – Tempo na Coordenação

	Nº	%
Menos de 1 ano	11	29
De 1 ano a 5 anos	13	34
De 6 a 10 anos	8	21
De 11 a 15 anos	5	13
De 16 a 20 anos	1	3

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao tempo de atuação na Coordenação, o quadro 7 nos mostra a seguinte situação: 34% têm de 1 a 5 anos de atuação, 29% dos sujeitos têm menos de um ano de atuação, 21% têm de 6 a 10 anos de atuação, 13% têm de 11 a 15 anos e apenas 3% tem mais de 15 anos de atuação. Percebe-se que o grupo é composto por maior parte de sujeitos com pouco tempo de experiência na função, conseqüentemente, não tiveram oportunidade de participar de muitos programas de formação continuada, desconhecem boa parte dos Programas implementados para melhoria da qualidade de ensino. Os 29% com menos de um ano de experiência na coordenação nos levam a refletir sobre motivos pelos quais deixaram a sala de aula em tão pouco tempo.

O quadro 8 a seguir traça um pouco a trajetória escolar dos PCs.

Quadro 8 – Trajetória escolar dos PCs

	Pública	%	Privada	%	Pública e Privada	%
Ensino Fundamental e Ensino Médio	35	92	2	5	1	3
Ensino Superior	1	3	37	97		-

Fonte: elaborada pela autora

Analisando a trajetória escolar, 92% dos PCs cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e somente 5% em escolas privadas. Em contrapartida, no que se refere ao ensino superior, 97% estudaram em instituições privadas e somente 3% em instituição pública. O resultado apresentado sugere que alunos oriundos de escolas públicas acabam fazendo o Ensino Superior em universidades particulares.

No quadro 9, são apresentados os PCs por tipo de Licenciaturas.

Quadro 9 - Licenciaturas

	Nº	%
Somente Pedagogia	17	45
Pedagogia e Outras Licenciaturas	16	42
Outras Licenciaturas	5	13

Fonte: elaborado pela autora

Após a promulgação da LDB 9394/96, cresceu a procura por cursos de licenciaturas e do curso de Pedagogia. Mas o curso de Pedagogia predomina com 45%, seguido daqueles que fizeram primeiro o bacharelado em outras áreas e depois fizeram licenciatura em Pedagogia (42%). Em relação à formação acadêmica dos PCs, 45% são formados em Pedagogia e atuam como professores nos anos iniciais; 42% são formados em outras áreas (Letras, Artes, Educação Física, Geografia, Ciências Biológicas e Desenho Industrial) com complementação pedagógica e 13% são formados em outras áreas (Educação Física, Artes, Filosofia, Biologia e Matemática), mas não têm complementação pedagógica.

Em relação à continuidade da sua trajetória acadêmica, o Quadro 10 apresenta os PCs e os cursos de Pós-Graduação.

Quadro 10 – Pós-Graduação

	SIM		NÃO		EM BRANCO	
	Nº	%	Nº	%		%
Lato sensu	24	63	12	32	2	5
Stricto sensu	2	5	36	95	-	-

Fonte: elaborado pela autora

Enquanto 63% dos PCs possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*, apenas 5% possuem formação em *Stricto sensu*. O número reduzido de PCs que possuem Mestrado e/ou Doutorado é inexpressivo, mesmo havendo incentivo por parte do governo do estado em fornecer bolsas de estudos. Além do fator financeiro em custear esse tipo curso, há também o fator disponibilidade de tempo para frequentar as aulas, uma vez que devem cumprir 40 horas semanais e geralmente esses cursos ocupam parte desse tempo.

No Quadro 11, estão apresentados os cursos *Lato sensu* mais procurados.

Quadro 11 – Cursos Lato Sensu mais procurados

CURSOS	Nº *	%
Psicopedagogia	10	34
Educação Especial/ Inclusiva	5	17
Coordenação/Gestão	4	14
Neuropsicopedagogia	3	10
Arteterapia	2	7
Alfabetização e Letramento	1	3
Psicomotricidade	1	3
Libras	1	3
Semiótica e literatura	1	3
História da Arte	1	3
Ciências	1	3
Total	30 ¹¹	100

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os cursos apontados, predomina a especialização em Psicopedagogia, seguida por Educação Especial/Inclusiva, Coordenação/Gestão e Neuropsicopedagogia, o que revela a preocupação dos PCs em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, e não no processo de aprendizagem deles.

No que se refere à situação funcional dos PCs, os dados demonstraram que 92% são professores efetivos da rede, apontando uma baixa instabilidade funcional.

¹¹ Esses números correspondem aos cursos realizados pelos PC, sendo que alguns deles fizeram mais de um curso.

4.2 A voz que representa o professor coordenador

Após a tabulação dos questionários, foram contatados todos os PCs para agendamento das entrevistas, mas somente nove tiveram interesse em participar da pesquisa; os demais alegaram excesso de atividades e tempo para organização das provas do SARESP que aconteceria em novembro.

Os nove PCs convidados pertencem às oito escolas elencadas anteriormente, sendo que duas delas aderiram ao PEI e por isso têm direito a dois PCs. Portanto, foram entrevistados quatro PCs de Escolas dos Anos Iniciais – Regular, três de Escolas dos Anos Iniciais - PEI e dois de Escolas que atendem aos demais segmentos. No quadro 12, apresentamos o perfil dos PCs entrevistados.

Quadro 12 – Perfil dos PC entrevistados

PC	Idade	Graduação	Especialização	Tempo no Magistério	Tempo na coordenação
Lúcia	60	Arte	Complementação Pedagógica	25 anos	15 anos
Cristina	34	Educação Física	Não tem Pedagogia	5 anos	10 meses
Vilma	55	Pedagogia	Psicopedagogia	13 anos	5anos
Felipe	54	Letras	Mestrado em Língua Portuguesa	25 anos	10 anos
Isabel	53	Pedagogia	Psicopedagogia	20 anos	4 anos
Jussara	48	Pedagogia	Não tem	25 anos	3 anos
Raquel	49	Educação Física	Educação Especial	32 anos	20 anos
Amanda	56	Arte	Complementação Pedagógica	18 anos	12 anos
Juliana	46	Pedagogia/História	Neuropsico-pedagogia	3 anos e meio	6 meses

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, marcadas por telefone com antecedência, uma vez que o PC é muito solicitado: são convocados para reuniões nas DEs e realizaram inúmeras tarefas diariamente nas escolas. Além das atribuições de rotina que os PCs desenvolvem nas escola, em 2019, foi o ano realização do SARESP, por isso todas as escolas

no segundo semestre estavam voltadas para preparação de seus alunos para essa prova, o que dificultou demais a marcação das entrevistas, pois sempre tinham de atender às convocações da DE ou da SEE-SP. Em função destes desencontros, o tempo planejado estendeu-se o máximo possível para não prejudicar a pesquisa.

Confirmadas as entrevistas, dirigimo-nos à escola e lá os PCs procuraram os locais mais tranquilos para que tudo transcorresse de acordo com o planejado.

Antes de iniciar a gravação, os PCs receberam instruções sobre o desenrolar da entrevista. Foram estabelecidos alguns aspectos que os PCs deveriam abordar, ou seja, foi explicado que eles poderiam falar sem preocupação com o tempo e que, após acionado o gravador, a pesquisadora não poderia interferir mais, somente em casos necessários. O tempo de cada uma variou muito, pois, mesmo tendo recebido instruções previamente, dependendo do PC, havia uma necessidade de colocar suas angústias e expectativas, um momento de desabafo. Em duas entrevistas, os PCs falaram mais de 40 minutos, já que precisavam falar, contar das suas experiências, ampliaram as perguntas, fugiram do roteiro, enfim, havia alguém que estava disposta a escutar. Por outro lado, também tivemos entrevistas de 20 minutos que seguiram exatamente o essencial, mas que conseguiram abordar todos os aspectos elencados.

Foi informado a todos o objetivo da pesquisa, assinado o Termo de Livre Consentimento e esclarecido que, por questões de ética, seria respeitado o sigilo, por isso a utilização de nomes fictícios.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. A seguir cada uma das entrevistas, iniciando pelos PCs das escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Regular, escolas PEI e escolas demais segmentos. (Vide quadro 2)

Professora LÚCIA – PC da escola 1

Bem, eu iniciei na área da educação como uma mãe voluntária, conheci uma escola onde eu pus os meus filhos e lá iniciei com os professores do 1º ao 4ª serie na época. Lá eu fui tomando gosto pela área da educação, eu sou formada em artes. E lá eu conheci um grupo muito bacana, e eles me deram muito apoio e chegou um momento eles falaram: “você não vai entrar na sala de aula? “Peguei e falei assim: “eu acho que não sou capaz não”, e entrei na sala de aula e logo eles me apresentaram a diretora que hoje ela faleceu, Maria Emília, uma grande diretora, formadora também, ela me deu um apoio. Nunca me esqueço que quando eu cheguei lá na escola, eu peguei do 5º ao 3º ano do ensino médio na época, que a professora tinha se

aposentado, uma japonesa, não me lembro o nome dela agora no momento. E ela me entregou a chave do armário dela e falou assim: “toma de presente para você que agora você assume.”

E partir de lá, em 1994, eu iniciei a minha carreira como educadora e fui. Fui em várias escolas, conheci várias escolas, vários coordenadores e que me deram bastante apoio. Eu fui vendo que eu queria mais desafios, não queria ficar em sala de aula. E com a ajuda de alguns coordenadores, ah eu falei assim, agora chegou a minha vez. Eu prestei uma entrevista numa escola e lá eu consegui, lá foi também um grande desafio para mim. A diretora de lá me deu muito apoio e eu queria mais, lá era de 5ª a 9ª série na época, eu queria mais. Eu queria voltar para o ciclo I era mais próximo da minha casa também, eu conheci essa escola, e essa escola era o meu jeitinho, e eu falei assim: “é aqui que vou querer entrar e ficar como coordenadora”. E prestei, fiz a entrevista com mais três pessoas, eu consegui ficar aqui. Estou até hoje, de 2013 até hoje 2019. Uma caminhada. E encontrei uma diretora também que era formidável, era, porque se aposentou. Ela era educadora, ela tinha uma bagagem de conhecimento e ela me deu muito apoio. Por eu ser de área de artes, eu não era formadora do ciclo I, então eu tive apoio nessa parte aí na formação. Em decorrer eu fiz os cursos, eu fiz Letra e Vida, depois fiz Ler e Escrever, EMAI e outras formações do Rede do Saber e diferentes cursos que foram surgindo, eu fui fazendo. E a cobrança que você sente no dia a dia e o desafio que você tem na escola. As dificuldades que os professores sentem e você tem que estar sanando e dando apoio para eles. Bem, e com isso foi, nós aqui nas nossas reuniões de projetos, reuniões de ATPC, tudo feito em formações de estudo. Nós fazemos estudo e procuramos pegar as dificuldades que eles têm. Nós discutimos com a turma dos professores, cada um fala da sua experiência dentro de sala de aula, como que eles trabalham, como eles conseguem sanar aquele problema. E com isso a gente consegue tirar as dúvidas de alguns professores que eles não conseguem alcançar o objetivo dele com os alunos. E fora isso também, temos os alunos que tem problemas familiares, que é demais aqui, aqui o bairro são de crianças muito carentes, e tem muita dificuldade. E isso a gente faz no dia a dia. Fora isso, tem a formação que nós temos na diretoria que eles passam para nós. Muita coisa que eles passam para nós de formação, a gente não consegue passar por inteiro na escola, porque o tempo, o tempo é muito curto. Nós temos duas horas, são dois dias de ATPC, uma hora por dia. Então não dá tempo, a gente procura reduzir o que eles passam de uma forma que dê para passar para eles. A formação nossa seria oito horas, e o que eles passam lá em oito horas a gente não consegue passar em uma hora, não tem condições. A gente procura passar o que realmente vai fazer uma boa formação para eles aqui na parte de conhecimento. É lógico que fora isso têm as outras cobranças, que tem cobranças que tem que ser entregues, os

resultados da escola, o tempo, as avaliações que são feitas, isso é uma demanda muito grande, então se torna o tempo muito escasso. Bem, nós temos aqui na escola, nós fazemos além dos projetos que são passados para nós, que a gente tem que realizar, nós temos uns projetos que nós realizamos aqui na escola. Que são o projeto da leitura, nós temos parcerias com o Gol de Letra que é parte de esportes. São crianças que ficam muito tempo fora, então, mesmo que eles ficam fora eles ficam dentro da escola com o esporte. E fora isso nós temos também parceira com a Edificando que eles falam sobre a cidadania. Mais Alfabetização que é isso é da Secretaria. Então tudo isso, conseguimos reunir a maioria dos alunos que tinham dificuldades, porque eles ficam um tempo na rua, eles não tinham apoio familiar, e com isso eles ficam mais tempo dentro da escola e eles tomaram gosto do estudo, ficar na escola, de estar participando das atividades em gerais. E com isso a gente procura também estar conhecendo a cada dia mais os nossos alunos. Nós fazemos um trabalho também aqui que é no final do bimestre que é conselho, é o conselho de classe, e nesse conselho de classe que a gente fala de cada aluno, porque aquele aluno está naquela situação, se ele não está alfabetico, se está alfabetico, se ele está com algum problema familiar, se ele precisa ser encaminhado para algum especialista. Se ele faz parte do AEE, se há necessidade de mais um apoio. A gente conhece a cada aluno aqui da escola. Inclusive quando o aluno sai daqui nós procuramos para a escola que eles vão, nós mandamos o relatório dessa criança. Se essa criança, ela precisa de mais algum recurso, ou seja, de reforço, se os pais são presentes na escola, se essas crianças foram encaminhadas para o Conselho Tutelar. Sempre quando o aluno sai daqui do 5º ano que vai para o 6º ano, ele já sai com um relatório para a escola que eles estão indo. Fica mais fácil para a escola estar trabalhando com esses alunos que tenham dificuldades. E é isso que a gente procura fazer aqui na escola, valorizar o aluno, pra ele ter o gosto da escola, dele não perder o interesse, dele querer estudar mais, dele saber espera lá fora, logico que muitos alunos, alguns a gente não consegue atingir, eles não tem nenhum apoio, realmente. Mas a maioria a gente consegue resolver. Bem, quando se fala em formação de professores, eu sinto uma certa dificuldade, por que? Porque a gente não tem o tempo hábil e tem muitas falhas para a gente formar esses professores. Eu acho que se a gente tivesse mais tempo, esses professores estariam muito bem mais formados, com mais conhecimento. Eles estariam mais aptos a estar lidando com essas crianças com mais dificuldades. Essa turminha, que está chegando agora, esses novos professores, eles têm conhecimento, mas eles não têm a didática, o que é didática? É estarem junto com as crianças, é isso que está faltando um pouco para eles. Conhecimento eles têm, mas a didática eles não têm. O que está faltando mais seria isso na formação desses professores. E quando a gente fala nessa formação continuada, seria isso mesmo, o dia a dia, a gente estar

passando para eles o que acontece. Porque cada dia é um dia, cada dia é uma criança que vem com uma novidade. Hoje eu estou com uma criança que entrou como pré, amanhã ela já teve uma evolução, porque ela teve ajuda tanto da sala de aula, como apoio do AEE, ou do Mais Educação, ou dessa parceria que a gente faz aqui, então eles vão se evoluindo a cada dia mais.

Professora, a senhora diz que participou do Programa Letra e Vida e depois do Ler e Escrever. Como a senhora vê esses dois programas?

Bem, essa formação de Letra e Vida, foi um estudo muito profundo. Lá eles conseguiram dar um up para nós, uma abertura, o que seria o Letra e Vida. Já o Ler e Escrever, eles estão sempre repetindo a mesma coisa, eles não saem daquilo. O pré, o alfabético, não muda, sempre a mesma coisa, sempre a mesma história. Então não tem uma nova situação, não muda, é aquilo e aquilo continua, sempre a mesma conversa. Eu acho que tem que ter uma mudança. Logico, esse material do Ler e Escrever e o EMAI, nossa é fabuloso, só que tem que expandir mais e é isso que muitos professores não enxergam isso. Eles acham que tem que ficar só naquilo ali. Na realidade não é, a criança quando já está alfabetizada, eu tenho que estar expandindo outros horizontes para eles, eu não posso ficar naquilo Ler e Escrever, eu tenho que expandir mais. Não é isso que passa totalmente para nós, não é isso que eu sinto. É um trabalho que rico é, é rico sim, mas eu tenho que expandir mais do que está naquele material. Tem que ser passado de uma outra forma, mas os professores não enxergam isso. Principalmente esses professores novos que estão vindo. Eles vêm com a metodologia meio assim fechadinha. Mas eles têm que se expandir mais, quando eles veem que a criança está alfabética, eles têm que procurar novos horizontes. Eu não tenho que ficar ali no Ler e Escrever, eu tenho que procurar outros horizontes, outras metodologias para estar trabalhando com eles. E isso que sinto.

Bem, é complicado, é meio difícil, mas não é impossível. Nessas reuniões que eu faço, a gente discute sobre esses alunos que estão avançados. Então o que eu faço, eu falo pra eles: “você têm uma turma que já está alfabetizados, já estão avançado, eu tenho essa turma que ainda não estão, eu não posso ficar parada ali, eu tenho de certa forma estar trabalhando com duas turmas.” E eu tenho outros materiais que eu posso estar usando com eles. Eu tenho o PNLD, o PNLD ele também faz uma parceria junto com o Ler e Escrever, só que ele é mais avançado em outras atividades, eles dão mais desafios ao aluno nas atividades, é muito mais leitura. O professor não pode ficar naquele material, ele tem que procurar outras coisas. E fora isso, hoje nós temos a tecnologia. As crianças hoje usam o celular que você fica boba de ver. E a maioria das escolas tem esse recurso. Não vou dizer que na minha escola tenha computador para todo mundo, não tem. Mas tem um jeito da gente estar fazendo um trabalho com eles. Não é só ficar

com aquele material, ele pode estar fazendo fora da sala de aula, ele pode estar fazendo teatro, ele pode estar fazendo roda de conversa, pesquisas em roda da escola. Tem outras formas de estar fazendo trabalho com essas crianças. Muito mais.

Professora, como você avalia sua atuação como formadora de professores?

Eu já estou há dezesseis, dezessete anos, então, já tenho uma caminhada longa aí. Sinto dificuldade sim, sinto sim, é o que eu falo, é a falha, é o tempo, é muita cobrança que tem da Secretaria. São coisas que chegam que é para fazer ontem, são muitos resultados que a gente tem que ter da escola, dos alunos, é uma coisa constante, você não para, hoje eu estou fazendo uma coisa já tem outra coisa para eu entregar. É uma correria imensa, eu procuro estar sempre ao lado do professor nas angústias deles. Eles veem na minha sala, a gente conversa, eu procuro falar para eles terem calma quando eles veem desesperado falando da classe. Aí eu procuro falar com eles a situação de cada aluno para eles procurarem entender. Eles mudarem a metodologia deles dentro da sala de aula. Na formação, eu acho que vai ficar sempre falho, mas falho assim, em termos de dar uma coisa além do que é dado no dia a dia. Mas a gente consegue fazer isso sim. Mas é o que sinto também é que alguns professores não estão só num local, isso também atrapalha, tem professores que estão dando aula na prefeitura, dando aula no particular, mas isso também é complicado. Mas eles também trazem bagagem de conhecimento dos dois lados que eles estão trabalhando. O que passa a ser é cansativo para eles, eles não têm tempo. O que eu sinto também, como eu fiz o Letra e Vida, eu sinto falta dessa formação. Inclusive quando nós fizemos essa formação, foi numa universidade, acho que foram quase dois ou três meses, a formação foi bem profunda. É bem diferente do Ler e Escrever. O Ler e Escrever é mais assim uma reunião de coordenadores, onde passa as suas dificuldades e algumas experiências que as escolas tiveram que teve dentro da sua escola, dos coordenadores que estive. Diferente da formação lá do Letra e Vida, então eu acho que eles precisariam fazer novamente essa formação para os coordenadores. Para os coordenadores estarem saindo, indo para uma universidade, faculdade, para estar fazer essa formação, é totalmente diferente.

Para finalizar, o que é a formação continuada em serviço dos professores?

É sempre voltando naquilo que precisa ser trabalhado, não deu certo, vamos rever o que precisa ser feito. É nunca parar, é sempre estar voltando o seu olhar no aluno. A gente tem que ter o olhar no aluno, por que ele não está aprendendo? Por que essa falha? É falha familiar, é falha de conteúdo, é falha do professor que não está conseguindo lidar com esse aluno. Então, é sempre estar procurando um jeito de estar ajudando esse aluno. E nós coordenadores temos que

ter dois olhares, a gente tem que ter um olhar no aluno e tem que ter o olhar no professor. Para ver o que o professor está fazendo dentro da sala de aula, como ele está lidando com esse aluno. Você tem que ter esses dois olhares. O professor só tem o olhar para o aluno e nós coordenadores não, temos que ter os dois olhares para o professor e para o aluno.

Essa formação contínua, a senhora tem suporte para isso?

Bem na medida do possível, eu tenho, é o que falei desde início, o que pega muito é o tempo, nós não temos tempos. Fora a formação nós temos outras coisas dentro da escola, do dia a dia. Atendimento de pais ou é atendimento de pessoas que vem ver a escola, é o recreio que a gente tem que estar dando uma olhada. É as provas, as avaliações que a gente tem que estar fazendo levantamento. É aluno que dá problema que a gente tem que encaminhar. É reuniões que a gente tem que fazer com os pais também. É um todo, uma escola não é só formação de professor, a escola, nós temos muitas coisas.

Professora CRISTINA – PC da escola 2

Meu nome é Cristina eu sou formada em educação física pela universidade de Santana. Não tenho pedagogia e eu estou na coordenação há um ano e quatro meses. Nesta escola eu estou como professora há cinco anos, foi quando eu ingressei no Estado. Já trabalhava antes em escola particular, mas como professora de educação física. Eu entrei para área da coordenação aqui na escola, por motivação pessoal e muita pela influência dos colegas que viram em mim uma posição de liderança que poderia auxiliar essa tramitação gestão/professores. Aqui na escola tem muitos professores efetivos, muitos professores da casa e já estava há muito tempo sem coordenação. Há pelo menos um ano sem coordenação e a gente sempre sentia falta desse apoio. Um apoio em alguém para realmente fazer as relações com a gestão. Talvez não fosse nem tanto pela parte de formação, porque eu acredito que para elas era importante, mas eu acho que era mais pelo apoio. Eles precisavam de um professor/coordenador como apoio e não enxergava tanto como formação, era como eu via. Aqui, o meu dia começa eu chegando na escola, fazendo a entrada de alunos, a recepção dos alunos, organizando questões se professor faltou, como reorganizar as turmas. E aí atendimento a pais, eu não tenho específico um dia de atendimento a pais, qualquer dia que eles se vierem eu atendo, qualquer demanda dos professores, que eles vierem eu atendo. Questões de indisciplina, essa parte eu também acabo fazendo. A questão das minhas organizações para os ATPCs, primeiramente foi muito sobre o que a diretoria passava, mas depois eu acabei atendendo a demanda dos próprios professores porque eles tinham a

necessidade de ter mais informações sobre um determinado assunto para ser conversado em ATPC. Eu acredito que o tempo do ATPC para a formação especificamente não é um tempo ideal, pelas demandas internas da escola. Porque muitas vezes acaba outros assuntos tendo a necessidade de ser comentados enquanto estão todos os professores. Então às vezes dez minutos no ATPC foi para questões internas da escola e não para a formação. Apesar da gente ter orientação de que a ATPC é para a formação, mas acaba sempre tendo uma demanda sim. Eu acho que a minha formação inicial, visto que eu sou da educação física, não é suficiente. Mas eu acho que me ajudou um pouco pelo fato de eu dar aula para várias turmas diferentes. Então o professor que é especialista, ele trabalha com diversidade, agora o professor que é polivalente, o pedagogo, com aquela turma específica, eles se acostumam com aquela turma, a visão que ela tem é daquela turma e a gente, até como especialista enxerga aquela turma como diferente. Mas eu acho que ajudou um pouco sim, essa formação da educação física de lidar com a diversidade, do tempo, a gente tem o tempo de cinquenta minutos, então a gente tem que contemplar o conteúdo dentro daquele tempo. Já o professor pedagogo às vezes leva um dia. Não conheci as versões anteriores do Programa Ler e Escrever. Porque em ATPC, a gente que era especialista não participava muito dessas demandas. Existia às vezes até a formação, mas era muito específica para os professores alfabetizadores, os pedagogos da casa mesmo. Então a gente sempre teve participação quando era evento, quando era festas. Então sobre o Programa Ler e Escrever, o que eu vejo hoje é da com a minha experiência na coordenação. As versões anteriores eu realmente não sei. As professoras comentam muito sobre, não o Programa Ler e Escrever, mas o Letra e Vida que foi muito importante, muitas aplicam até hoje o conhecimento que elas tiveram desse tempo dessa formação do Letra e Vida. Do primeiro e segundo ano eu acho o Ler e escrever legal, do terceiro ano eu acho uma lacuna grande, porque são muitos projetos específicos, o próprio livro Ler e escrever do terceiro ano é meio em branco. Realmente o professor tem que ter muito apoio da coordenação para ele conseguir levar, senão não saberia. Sobre os projetos de formação da Secretaria da Educação, muitos projetos são colocados em cima da hora, com prazo muito curto para aplicação e com pouco tempo para discussão. Isso atrapalha um pouco. Alguns projetos são interessantes, mas eu vejo que muita formação da Secretaria da Educação que a gente tem na diretoria do ensino é direcionada para o terceiro e quinto ano porque fazem SARESP. Então por exemplo, eu não vejo muita formação para primeiro, segundo ano, quarto ano, às vezes comenta-se, mas uma das minhas indagações sempre foi assim: se essa habilidade está sendo cobrada dele no quinto ano, “ah, mas ela já era cobrada no primeiro ano mas de forma diferente”. Eu não consigo enxergar, porque as formações não me mostram isso. Eu acho que seria interessante se ele tem essa habilidade que

às vezes é específica no quinto ano é importante para a SARESP. Ela começou assim primeiro, ela veio assim no segundo, ela veio assim no terceiro, eu acho que isso seria importante para a gente ajudar na formação com os professores. Porque o professor do primeiro ano, ele tem aquela visão do primeiro ano, mas ele nem imagina que aquilo que ele está fazendo vá se refletir no terceiro ano, no quinto ano não tem. Ele tem a visão do primeiro ano e só. E é importante ele saber, olha isso que o que você está ensinando aqui agora, ele vai aparecer para o aluno no segundo ano dessa forma, no terceiro dessa forma até chegar no quinto ano que é habilidade mais específica, que pede-se nas avaliações do SARESP. Atualmente eu não estou fazendo nenhum curso, mas eu sempre que posso acompanho os cursos pela EFAP, ou o que a própria diretoria indica. Mas eu particularmente fiz três pós, as três online, que na verdade para mim o sistema online não funcionou muito. Eu acho que para mim o presencial faz muita diferença. Acho que o fórum online não é a mesma coisa do que uma discussão em sala de aula, com seu tutor, com seu professor. Eu acredito na formação presencial, para mim é a que acontece. Tanto que essas pós que eu fiz foi mais direcionada a parte da educação física, tanto tem tanto pedagogia. Fiz online educação inclusiva, hoje eu vejo que é muito importante, mas o fato de ser online não te traz a bagagem necessária que você precisa. Eu acredito na formação presencial, acredito mesmo. Em minha opinião as dificuldades da formação hoje na escola é não ter tempo, o pouco tempo, a dificuldade de horário para ATPC, porque as vezes você tem a necessidade formar grupos diferentes para ter a ATPC. E isso para o professor coordenador, porque ele tem que fazer quatro, cinco vezes em horários diferentes para atender os professores. E para o professor/coordenador fica difícil administrar todo esse tempo. Eu avalio que a minha atuação foi boa, eu acho que eu tenho muito a aprender principalmente pelo pouco tempo que eu estou, eu acredito que na escola que eu estou eu tive o apoio da gestão, apoio dos professores, isso facilitou muito. Sou uma pessoa flexível, que eu acho que tudo que funciona na base de imposição não funciona. Eu acho que tem que ter a discussão daquela questão que estamos colocando para que as coisas funcionem bem. Sobre a organização dos ATPC, quando os professores vem nas ATPC para a formação, é o que eu coloquei. Hoje os ATPC, quando eu recebo a formação na diretoria de ensino, eu acho muito interessantes, eu acho que eles trabalham com uma parte didática boa, com muita questão no concreto e gosto, acho bacana principalmente para a educação física. Quando eu trago para escola, vê-se um pouco de resistência sim, existe um pouco de resistência, mas eu acho que é pela questão ainda “ah eu tenho que fazer mais isso, fazer um jogo,” as vezes é porque queriam um jogo pronto para replicar. Eu sinto um pouco disso. Eu não tenho tanta resistência aqui no grupo, então não é um grupo que rebata muito, não é um grupo que não aceita. como eu conheço, eu senti isso, eu

já tenho que chegar com uma boa parte encaminhada para que elas também sintam que eu estou também participando, que eu não estou simplesmente mandando. Não é mandar, é uma formação, uma orientação que a gente recebe, que eu acreditei também quando estava lá, que eu acreditei que possa funcionar para o aluno, mas que elas precisam abraçar. Não vejo resistência em replicar, em ressignificar aquilo que eu trago como formação da diretoria. Então eu assumi a coordenação com uma expectativa muito boa de introduzir projetos para a escola, principalmente projetos onde as crianças fizessem as coisas no concreto, fizessem jogos, participassem, fizessem mais apresentações. Que eles se colocassem mais a frente, que eles realmente fossem protagonistas .eu entrei muito com essa expectativa. Mas a função de coordenador, ela é massacrante, ela é difícil, então muitas das coisas eu não consegui implantar mas me deu visão do que posso fazer no futuro. Então eu posso dizer que eu ainda tenho grandes expectativas para o ano que vem, eu estando na coordenação. Mas a formação em alfabetização é muito necessária, é extremamente necessária, porque eu vejo, eu como coordenadora, não tendo tanta experiência em alfabetização, mas vendo muitos pedagogos não sabendo nem o que fazer, com dificuldade mesmo. Então fala: “eu sou professor de quinto ano”. Não, você é professor de qualquer ano, se você no quinto ano tiver um, dois alunos que não são alfabetizados, você também tem que ser alfabetizadora ali e não uma professora de quinto ano. Então eu vejo que a formação em alfabetização para quem está na coordenação, ela é mais que necessária. Mas eu busquei o apoio no grupo, na diretoria de ensino porque não é fácil, eles tem setenta e duas escolas. Dentro do que eles puderam me ajudar, eles me ajudaram, mas o grupo e o meu interesse, muito do que a gestão aqui me orientou foi o que me facilitou até auxiliar os professores. Porque essa parte da alfabetização, hoje, é uma das grandes minhas grandes preocupações. E eu espero que a gente, aqui na escola consiga pro ano que vem fazer, eu já estou mais ou menos elaborando uma formação, uma pauta muito mais específica, tanto no projeto como na ATPC, um pouco em cima do que a diretoria passa. Porque alguns dos projetos da diretoria, como eu disse, eles são direcionados para o terceiro e quinto ano. Mas, tem todos os outros anos aqui, muito em cima da demanda dos professores, do que os professores sentem, do que eu mesma já vi e observei sobre as características da escola. Eu agradeço a oportunidade falar, a função do coordenador é uma função muito importante, não é melhor, maior ou especial, não, ela é tão importante quanto a da diretora, da gestão, dos professores, dos funcionários da secretaria. Ela é tão importante tanto quanto, não é nem superior em questão hierárquica, essa questão de mandar não é o objetivo, mas a gente precisa sim de mais apoio, inclusive do SUS que falta. Hoje eu vejo isso, o Sistema Único de Saúde precisa estar mais próximo também dos alunos de educação especial, que as vezes não tem laudo, não tem orientação, e a gente até as

vezes sem informação dificulta ainda mais a vida dele. Seria isso, eu agradeço se precisar de algum esclarecimento.

Professora VILMA – PC da escola 3

O meu nome é Vilma, eu sou inicialmente formada em pedagogia. Fiz uma complementação de psicopedagogia porque eu acreditava, eu tinha aquela angústia de ver o meu aluno com uma dificuldade de aprendizagem e eu não entender o que era. Eu fui fazer psicopedagogia acreditando que eu ia conseguir atender em sala de aula. Ou eu dava aula ou fazia atendimento. Então isso me trouxe uma bagagem no olhar nas dificuldades da criança, mas não consegui fazer atendimento. Entendi que não era para isso aquela formação. Estou aqui desde 2006 e estou na coordenação desde 2015. Foi o final de 2014, mas eu falo que é 2015 porque eu peguei poucos meses. A minha carreira profissional enquanto professora do Estado sempre foi aqui, já aqui há treze anos. Passei para a coordenação a convite da Luciana que já estava aqui há dez anos. Eu não tinha a intenção de ser coordenadora, não imaginava estar nessa função. Ela me fez um convite e eu demorei um mês para aceitar, com um medo danado porque eu tinha as minhas referências, eu observava. Do momento que eu aceitei, a minha coordenadora, ela estava numa fase de aposentadoria, ela não sabia que eu tinha recebido o convite, mas a gente já sabia que ela estava já com esses tramites e eu passei a observar. Observar, observar, observar e não falei nada para ninguém. Eu ficava olhando e catando tudo, porque eu falei Ok, eu fui convidada, mas o que era ser coordenadora? E eu comecei a observar. A partir do momento que eu entrei, tudo era muito novo, porque eu não tinha de tantas atribuições que ela tinha, que não era só o olhar em cima do professor. Ela tinha uma demanda da diretoria, uma demanda enquanto projetos e que ela tinha que dar conta de tudo isso e eu não fazia a menor ideia. E até hoje quando eu falei com os professores, eles não têm a menor ideia de todas essas outras demandas e esses todos os projetos. A primeira coisa que quis na realidade era aprender sobre todos os outros projetos. Eu quis aprender sobre todas essas situações da diretoria. Se era visão do futuro, se era qualquer outra situação eu tinha que aprender porque eu tinha que dar conta, de digitar aquilo e entregar aquilo. Em relação as ATPCs eu fui levar sobre a legislação do coordenador. O que a legislação pedia enquanto função minha?

Dentro da legislação, ela fala do lado pedagógico, da minha assistência a todos os professores, a formação deles, a projetos que eu deveria desenvolver, a análise de dados que eu deveria fazer. Então eu fui ler tudo isso e eu comecei a desenvolver situações sem fazer um planejamento do que realmente a escola precisava. Eu fazia baseado na minha experiência de

sala de aula e não do grupo. Ao longo do ano de 2015 eu desenvolvia o meu ATPC, só que eu precisava, eu não estava preocupada naquele conjunto. Ai quando foi em 2016, eu já tinha uma base de dados, referenciais minhas. Ai eu comecei, bom, eu comecei assim, no meio do ano foi assim, como que acabou? Como que era o meu resultado? Como foram as ações desenvolvidas? Qual foi o resultado final?

A partir disso eu tinha uma referência e ai eu comecei a planejar ATPCs focados nas necessidades que eu tinha visto que não tinham sido atingidas. Nas necessidades do grupo, mas nos resultados que não tinham dado positivo. Ai eu tinha que estudar, para dar formação eu precisava estudar sobre aquilo. Se a minha facilidade é com a língua portuguesa e não era matemática, eu tinha que estudar matemática. As formações da diretoria de ensino, elas eram importantes. Só que a formação da diretoria de ensino ela é sobre os resultados de toda a diretoria. Toda a diretoria de ensino, resultado que eles analisavam que veio da Secretaria da Educação, de todo o estado. Então eu aprendia, mas eu trazia para a nossa necessidade. Se a minha coordenadora, ela me fazia uma formação de língua portuguesa, focado na alfabetização e eu percebia que a minha alfabetização estava indo bem, eu tirava o que era essencial e passava para os meus professores naquilo que eu percebia que aqui era o déficit, se era no 3º ano, se era no 4º ano. Então a gente focava. Não deixa de contemplar, mas focava na necessidade da escola. E a gente começou a perceber que os resultados começaram a fluir mais positivamente. Eu já tinha feito o Programa Ler e Escrever e junto com o Ler e Escrever eu fiz uma pós-graduação em EAD em alfabetização, no paralelo. Então isso contribuiu também para as formações, porque eu sabia exatamente o que era alfabetização e eu sabia exatamente o que o meu aluno precisava atingir o que ele precisava aprender. Quando eu percebia que o meu professor tinha alguma dificuldade eu sabia exatamente o foco que eu precisava atingir para ensiná-lo. Eu percebo, o projeto que me complementou foi o MMR. A gente até teve um seminário de boas práticas, eu fui apresentar. O meu marido é da área de administração, então dentro da empresa ele já trabalhava com algumas situações que ele me ensinava. O MMR, ele falou assim, eu analisava como começava o ano, o durante e o final. Mas o MMR falava assim: porque isso não deu certo? E por que isso não deu certo? E por quê? Ele lançava tantos porquês para a gente digitar que eu comecei a lançar esses porquês sobre as minhas ações. Por que eu estou fazendo essa formação? Porque o meu professor do 3º ano precisa disso, mas tá, por que ele precisa disso? Porque ele ainda não aprendeu. Por que ele ainda não aprendeu se ele sempre trabalhou com isso? Porque talvez ele não esteja conseguindo desenvolver novos caminhos para atingir o mesmo objetivo. E por que ele não está, quais são esses novos caminhos? Então a gente destrinchou, esse projeto nos ensinou a destrinchar o problema, a separar o problema até chegar

na causa. E aí quando você chega na causa, que ação eu preciso para essa causa, para atingir esses porquês. Esse projeto que é da Secretaria da Educação, do Estado, eu tenho escutado falar que ele está na Prefeitura... Até esse momento eu estou achando ele muito positivo. Os nossos índices começaram a subir, não só o índice final, do IDESP ou do IDEB. Mas assim, o meu aluno não adquiriu a habilidade de resolver, de tirar de dentro de um texto uma informação implícita. Então ok, eu vou entender o porquê, eu vou analisar os dados e a gente vai atacar exatamente essa habilidade. E antes eu só tinha o resultado de língua portuguesa, agora eu consigo analisar o resultado por habilidade. Ele já sabe isso, mas não sabe isso. Eu vou buscar, eu vou estudar e através dos dados mesmo, eu vou buscar a formação para atingir aquela habilidade e aí eu faço isso dentro das ATPCs. E claro que a demanda da diretoria é muito grande, sempre tem muitos projetos. Na maioria das vezes eu seleciono o projeto que a gente vai trabalhar. Se aquilo vai nos contemplar dentro daquilo que a gente precisa. Se determinado projeto vai atacar aquela habilidade que a gente está precisando ou vai atacar a nossa necessidade, eu desenvolvo. Se não, eu não acho que vou fazer alguma coisa plenamente se for só para a diretoria ver. Algumas situações, eles falaram, desenvolve só com uma sala, eu não acho que eu desenvolver só com uma sala eu trabalho a minha escola inteira. Eu vou trabalhar com trinta alunos? Eu não trabalhei com todos, eu não acho isso viável. Nesse tipo de situação eu acho que não resolve. Os encontros realizados no núcleo, atualmente são quinzenais. Eu percebo que a minha formadora lá, ela está sendo capacitada. Ela tem um conhecimento vasto, ela está estudando. Mas o ano passado, a fundação Leman, ela começou um projeto, que no meu entender faltou verba para atender todo mundo, mas que era um projeto maravilhoso. Era um projeto que ele focava na gestão, era gestão do coordenador para olhar a gestão administrativa, mas também para gestão de sala de aula, para gestão do grupo de professores que não era só formação, gestão de pessoas, de como você administrar aquele grupo de pessoas para aqueles estivessem entrosados para trabalharem juntos. Porque vinte e cinco, vinte e oito, escolas que tem quarenta professores, como é que você forma essa equipe para trabalhar com um único objetivo? Tem que estar motivado. Esse projeto da fundação Leman era maravilhoso. Mas a gente teve quatro encontros e pelo que eu percebi ia ser um ano. A minha PCNP, eles continuaram, mas por conta de determinadas demandas ela não conseguiu passar para todo o grupo tudo isso. Nesse momento eu não estou fazendo nenhum curso de especialização, fiz vários, estou fazendo ainda na EFAP, então eu fiz o EMAI no EFAP, eu fiz um de gestão no EFAP, eu acho que isso falta muito para o coordenador. O coordenador, ele não é só um formador, ele não é só aquele que vai estudar determinado situação de aprendizagem para trabalhar para com o seu grupo. Ele não vai estudar só o EMAI, volume IV, sobre determinada

habilidade para estudar junto com o seu grupo. Mas ele tem que saber gerir aquele grupo, ele é um gestor, se a gente não tem uma formação para isso, como é que você vai fazer o grupo estar junto com você para trabalhar aquilo? Eu acho que falta essa questão da gestão. Você não pode perder de foco que você é um professor, o seu olhar de sala de aula, como trabalhar com o aluno, mas você também precisa dessa formação de gestão de grupo. É extremamente importante. Gestão de grupo. Eu acho que assim, uma formação muito longa, às vezes a gente é convocada para oito horas. Uma formação muito longa, ela nem sempre contempla todas as necessidades do grupo. Na formação nossa, na diretoria de ensino, eles tem um cronograma, eles analisam dados, eles nos atualizam de informações, só que faltam algumas coisas. Eu entendo que eles não conseguem contemplar. Eu acho que ele poderia melhor planejado. Olha, nessa semana eu tenho uma formação de seis horas, eu tenho uma formação de meio período porque na outra eu não focar na aprendizagem, eu focar em gestão, na outra eu vou buscar outras formas que não seja só relativas a aprendizagem, não só a formação do coordenador e muitas vezes a gente vai para formação de matemática, para formação de língua portuguesa, eu acho importante, mas eu acho que ela deveria ser melhor planejada. Então, algumas dificuldades tenho ido buscar no particular porque a Secretaria não consegue dar conta e eu não vou culpá-la.

Eu não vou me dar uma nota dez, nem vou me dar uma nota nove, porque eu tenho muito que aprender, eu tenho muito que buscar. Isso demanda tempo, isso demanda a parte financeira também. Não dá apenas para eu ser uma formadora se eu não tiver a minha formação. Eu preciso de dinheiro para contemplar. Eu comentei com a minha diretora que eu queria um curso de neurociência, mas eu também quero um curso de gestão de pessoas, mas eu quero um curso de matemática, então eu não consigo fazer tudo. Nem tenho dinheiro para tudo. Eu posso dizer que eu realmente vou atrás, não sou aquela pessoa que sossego, eu cobro na medida, eu me cobro na minha medida. A minha diretora fala: baixa seu nível de exigência. Meu marido fala isso, baixa seu nível de exigência porque eu fico me cobrando. Quando, por algum motivo, eu observo que o meu ATPC não foi aquilo que havia planejado, eu me culpo. Porque eu acho se o meu professor saiu da sala de aula cansado, se o meu professor veio para dar aula de tarde e veio para a formação de manhã e eu não consegui dar o meu melhor, eu acho que eu falhei com ele. Mas em primeiro lugar eu me cobro, eu tenho que baixar o meu grau de exigência, o que acho que será impossível, mas eu tenho que continuar a minha formação. Eu acho que ainda eu tenho muito que aprender, mas eu acho que estou no caminho certo, não vou desistir enquanto formadora de professores. Obrigada.

Professor Felipe – PC da escola 4

Meu nome é Felipe, sou coordenador do Ciclo I há dez anos nessa escola. Sou formado em Língua Portuguesa e tenho mestrado em Literatura. A questão de virar coordenador na minha vida foi muito assim, relâmpago. Porque eu trabalhava numa escola do Ciclo II, como sempre trabalhei, em particular e a Maria José, na época, que era dirigente, me chamou, falou que nessa escola específica não parava nenhum coordenador. E ela queria que eu viesse para cá pelo meu trabalho em sala de aula. E aí eu levei um susto quando ela me falou assim: você vai para a coordenação do Ciclo I era coisa do além, porque eu nunca me via alfabetizando [...] não Maria José, não tem condições, o que eu vou fazer naquela escola de Ciclo I? Ela falou: você tem duas opções, você vai ou eu mando. Você escolhe. Aí eu vim para cá. Eu lembro até hoje, como se fosse hoje, eu entrei nessa escola, eu suave, gente, o que eu vou falar para essas mulheres, que eu não manjo nada. Porque alfabetização não é a nossa praia. Quem se forma em língua portuguesa, nós já vamos trabalhar a estruturação da língua. Não essa questão de alfabetização, propriamente dita. E aí quando você chega, você tem que fazer as chamadas, os cursos extras Diretoria, Letra e Vida e aí você é obrigado a fazê-los. Aí eu comecei a fazer uma comparação. Já que estou aqui eu vou ter que me adaptar nessa porcaria aqui. O Letra e Vida, ele te dá uma sustentabilidade grande, de você entender o processo de como a criança pensa, o que se desenvolve na cabeça dela. Porque aí eu entendi que nada mais era e nada menos que era fonética. Só que eles mudaram o nome. Porque o ser humano, a primeira coisa que ele faz é falar e ouvir, ele não escreve. A mãe não chega em casa e a criança de dois anos escreve lá: quero mamadeira. Então era nada mais do que fonética. Aí veio esse projeto Ler e Escrever. Que eu vou ser muito honesto, nunca vi coisa mais ruim na minha vida. Porque ele não tem uma sequência em língua portuguesa, ele se perde, ele não te dá uma estruturação. Então assim, o coordenador que se baseia só nisso, eu não acredito que ele dê para os professores toda a formação necessária em sala de aula. Ele pode ter isso como um caminho, só que você tem que ir atrás. E para complicar a minha vida, veio a porcaria das hipóteses silábicas. Gente, o que é isso? Da onde surgiu isso? Isso é coisa do ET. Aí fui eu estudar de novo. Novamente eu entendi, quando você sai da fonética para ir para gramática, existe essa transição. Você ouve de um jeito e você escreve de um outro jeito. Uma palavra de ch, a pessoa pode achar que é x, uma palavra com dois ss é um s. Aí que eu entendi. Quando eu consegui, eu Felipe, pegar o meu conhecimento em língua portuguesa e adaptá-lo a alfabetização, que eu comecei a entender o

que é alfabetização na verdade. E ai fomos estudantes. No começo, eu acredito que nos dois e terceiros anos eu não sei se eu formei o professor. Porque eu tinha que passar para eles estavam além do que eles precisavam saber. Só que hoje, a minha formação, as professoras amam de paixão, porque eu ensino além do que elas têm que saber. Porque o básico elas já sabem. Hoje elas falam assim, hoje um aluno me fez uma pergunta e eu me lembrei da formação que você explicou sobre isso e eu soube responder. O grande problema é quando você pega um projeto que nem o Ler e Escrever e você faz uma caixa quadrada e pronto, isso não pode acontecer. A formação, ela vai além de tudo. Quando você estuda, você na faculdade, vamos ser honesto, a gente sai da faculdade com saberes. Quando a gente entra na sala de aula, a gente aprende, nada do que a gente aprendeu, você vai usar. Porque é a vivência. Eu sempre digo uma coisa que eu vou morrer falando, que todo professor para mim é um ator frustrado, não teve coragem de fazer teatro e foi para a sala de aula. Mas a gente não deixa de ser ator. Porque você pode ter cinco primeiros anos e para cada um você vai usar uma didática diferente, vai ter que usar um linguajar diferente. É isso que hoje mostro para os professores. Porque infelizmente no Ciclo I, existe a competição. A minha sala é melhor, meus alunos são melhores. Não adianta, a única que consegui tirar foi aquele negócio: meu aluno, meu giz. Isso morreu. O aluno não é dela, é da escola. O que eu percebo muito é assim, o Ciclo I, ele não tem a coragem de ser audacioso então, você faz uma formação. Eu trabalho formação, são dois momentos de cinquenta minutos. Meus primeiros cinquenta minutos é formação e ai você vai me perguntar: sua formação é baseada na diretoria de ensino? Não porque é só porcaria. Porque na diretoria, ela não passa formação, ela passa informação, aquilo que o governo quer, muda de secretário, muda de estrutura, agora não é mais vermelho, agora é amarelo. Você não pode trabalhar assim. Eu trabalho assim, o que a minha escola precisa, o que a minha comunidade precisa. O que está dificultando o saber do meu aluno. Eu não quero saber se isso foi dado, se vai ser dado. Eu vou trabalhar com isso. Quando a gente fala em formação, é perceber o que esse professor precisa. E o pior de tudo que de repente você percebe que o professor do Ciclo I, ela não precisa, ela tem medo de usar o que ela sabe. Porque ela necessita no caso, o coordenador chegue para ela assim: faça assim, faça assado e cozido. Elas foram criados nisso. Aqui eu estou conseguindo desconstruir essa visão de que tudo tenha que ser feito...Eu pergunto para você, existe uma receita para dar aula? Não tem, você pode formar uma professora. Olha, o aluno hoje vai por esse lado...então vamos tentar fazer assim, vamos começar trazer tipo de atividade aonde que ele consegue ver o eixo quantitativo. Que quando eu falo carro eu uso um pouco mais de letras...agora ensinar para ela, é você fazer na sala de aula. Eu falo o seguinte, eu estou há dez anos no Ciclo I, mas eu não me considero um alfabetizador, porque eu nunca entrei numa sala

de aula para alfabetizar. Eu formo o professor, algumas vezesa gente senta e arranja estratégia, mas aí é que eu acho que eu tenho uma vantagem ,eu tenho por trás a língua portuguesa. Então o Ler e Escrever é um resumo muito mal visto por uma pessoa que não pode falar o nome aí ne, que ganhou uma grana violenta do governo, aonde não se fala nada com nada. Mas tem uma desvantagem, humanas não se dá com exatas, e eu tenho que formar o meu professor de matemática. É aí que a coisa dança. Só que eu tive uma grande sorte, veio o projeto EMAI, que esse para mim é o melhor projeto que já foi feito na cidade de SP até hoje. Não existe coisa melhor. Eu leio o EMAI, aí o meu diretor é formado em Matemática, sento com ele, ele vai me passar, ele não tem o linguajar que a gente acaba criando para ensinar uma professora. E isso aí funcionou muito para mim, graças a Deus. Uma coisa que eu sempre discuto muito, quando as pessoas perguntam, como era antigamente e como era hoje?

Acho que você vai lembrar disso. O Estado teve uma vez, não lembro o nome daquele projeto que era de aceleração, lembro que tinha o sétimo e oitavo ano junto, aquilo era bárbaro, foi a melhor coisa e do nada se destruiu como hoje. O Ler e Escrever, ele está perdido, porque não é como antigamente, rigorosamente Ler e Escrever. Antigamente você tinha que analisar o grupo pedagógico no Ler e Escrever não, você tem uma liberdade maior. Porque acredito eu que eles perceberam que isso que não estava levando em nada, porém, quando você fala em projeto público, você fala em dinheiro, você fala que alguém está recebendo. Que eu tenho que falar para a pessoa, olha: você recebeu tanto e eu tenho que prestar conta disso. Então, esse é o grande problema que eu vejo nisso hoje, é assim, o Ciclo I está perdido. Nós temos bons profissionais? Temos! Mas depois que acabou o magistério, o Ciclo I foi por água abaixo. Quando se acabou o magistério, você encerrou a alfabetização. Eu fiz pedagogia porque a gente tinha que depois fazer pedagogia. Gente, uma pessoa que estuda pedagogia e sai da faculdade de pedagogia para uma sala de aula, ela não alfabetiza, ela não sabe o que ela está fazendo lá. Porque a pedagogia hoje, nossa, é uma questão burocrática sobre leis, sobre diabo a quatro, você não fala de aluno, você não fala de estratégia de leitura, você não fala de estratégia de fonética, você não fala o que você tem que fazer, como você prepara uma aula, como fazer isso, como fazer aquilo. Eu não sei quem teve a brilhante ideia governamental de encerrar o magistério, ali o Ciclo I entrou em luto final. No ano passado nós tivemos três pessoas efetivas que passaram no concurso, o que não quer dizer nada também, que foi assim, eu tive que ensinar a mulher o que é um alfabeto, como que eu trabalho com o alfabeto, que o som é uma coisa, que a representação gráfica é outra. Que o B não é B, ele só é B quando tiver o E. Aí vai com A vai ficar BA, com E vai ficar BE, com I vai ficar BI e assim por diante. Nem isso eles sabiam. Que as letras é um som e quando as letras casam-se com elas, que vão formar sílabas, se

transformam em outro som. Era coisa do além, elas não sabiam absolutamente nada. Mas isso no curso de pedagogia e passou no concurso e aí é efetiva. Então o Estado acabou com a alfabetização quando acabou com o magistério. E eu nem vou discutir mais isso na minha vida. Enquanto o Estado não acordar e transformar novamente o magistério, o Ciclo I vai ficar paralisado como está agora. E hoje quando você percebe alguma coisa, você vê assim, o Ciclo I em si, a professora lutando sozinha na sala de aula, ela que vai, ela que faz. Então você pega algumas escolas, sem citar nomes, sem citar nada, porque estou na rede há trinta anos, eu já conheço todo mundo de cor e salteado e sei o serviço de todo mundo. Aonde tem aquele coordenador que a formação dele é da informação, então ele vai na diretoria de ensino, a diretora de ensino passa um monte coisa, ele vai lá na escola e tira uma xerox passa para o professor. É isso, você não está formando o seu professor, você está informando. Aí esse coitado tem que ir na sala de aula e se virar sozinho. E quando ele erra, esse coordenador dele é o primeiro a criticar ele na linha de coordenação. Aí minha pedagogia é uma porcaria! Agora eu falo assim, para você criticar, você tem que questionar duas coisas. Eu formei esse professor? Eu tirei a dúvida desse professor? Porque essa é a minha função. Como eu te falei para você anteriormente, os três primeiros anos eu fiz um serviço muito pelas coxas, eu estava aprendendo, eu fui ler, eu fui atrás. Até hoje, por exemplo, eu discuto direitinho as hipóteses silábicas, todos os tipos de exercício que você pode fazer, mas eu não concordo. Porque a minha formação de língua portuguesa não permite eu concordar com isso, mas você faz uma adaptação, você vai usando isso. Eu acho assim, a função de coordenador é uma função bonita. Porque você forma pessoas que vão entrar numa sala de aula e formar crianças. É bonito assim, quando um aluno de primeiro ano e chega para nós, aonde ele não consegue nem pegar um lápis, e em novembro, por exemplo, você falar a palavra e ele está escrevendo, ele é um aluno alfabético. Essa emoção nós não temos no Ciclo II. Porque é muito mecânico a nossa formação no Ciclo II, porque na verdade a gente não fica com o aluno o tempo todo. A gente fica cinquenta minutos. Muitas vezes, nós da área de língua portuguesa temos uma vantagem, temos quatro, cinco, seis aulas, então a gente acaba conhecendo um pouco os alunos. E quem tem duas aulas semanais? Nem sabe quem é o aluno. No Ciclo I isso é legal, porque existe esse vínculo, ela fica quatro horas e meia com o aluno. Então ela sabe o nome do aluno, o sobrenome, ela sabe o nome do pai, ela sabe da mãe. Isso eu acho que ajuda muito. Então por exemplo, o aluno veio aqui assim, assado, não é o problema estrutural de má formação, que ele não tem o conteúdo, ele está passando por problema psicológico. Então vamos tentar resolver esse problema psicológico. Você vai me perguntar alguma coisa de inclusão? Porque se você me perguntar, você não vai gostar da minha resposta. Então voltando, e aí a gente tenta sanar isso

para depois ir na questão da formação do aluno. Para mim, eu volto a falar, o papel do coordenador, ele é fundamental na escola. Eu não sou mediador de briga, eu não tenho que estar vendo se o aluno está no recreio ou não está no recreio. A minha formação é formar o meu professor. E aí como que eu formo o meu professor? Toda semana eu sento com ele, eu quero saber, como está essa sala aqui? Eu faço as atividades, eles aplicam as atividades e eu corrijo as atividades. Porque quando eu estou corrigindo as atividades eu percebo onde o meu professor está errando. Não vou falar errando, porque acho que isso é feio, aonde talvez eu tenha cometido algum engano. Mesmo nessas APPs que eles mandam para nós, eu vou ficar em silêncio para não ser mandado embora. Elas dão a APP, eu faço a correção das APPs e chamo professor por professor. Professora, vamos colocar, sei lá, essa questão de virgulação, eu percebo que na sua sala não está funcionando. Então no próximo ATPC eu vou ficar com essa professora. Aí as outras professoras vão estar ali reunidas fazendo a rotina delas semanais. Elas fazem a rotina na 2a feira. Na 3a eu vou olhar essa rotina, o que eu não entendi, o que eu não compreendi, eu chamo as professoras novamente, fazemos adaptações e aí elas vão seguindo. Porque na verdade você tem que ter um caminho, você não pode chegar lá, ah! o que vou dar lá hoje? Deixa eu ver. Isso não pode. Aula, mesmo para nós do segundo ano, nós temos que preparar a aula. Professor que entra em uma sala de aula sem preparar, ele não dá porra nenhuma. Ela está lá para brincar, pra jogar fora, ou então tem aqueles professores que a gente conhece muito bem, ah! onde eu parei? Qual a página? O que eu escrevi no caderno? Isso deixa bem claro como que está o professorado por ai fora. Eu caminho por isso, eu acho que o meu professor do Ciclo I, por exemplo, esse ano, você pode não acreditar, mas eu trago todas aqui, que elas amaram. O que estudamos de janeiro até agora: orações subordinadas. Elas ficaram apaixonadas, porque eu mostrei para elas, por exemplo, o terceiro, o quarto e o quinto ano trabalham com texto. Como ela pode falar de coerência e de coesão se ela não sabe essa questão da estruturação da oração. Se eu tenho ideias não coligadas eu vou trabalhar com as orações coordenadas, porque as orações seguintes, elas vão me dar ideia do que eu falei. Se as orações estão presas, elas têm que ver as orações subordinadas. Então obrigatoriamente eu tenho que saber que pronome relativo eu vou colocar lá. Mas assim trabalhar o que é uma oração coordenada sindética, assindética aditiva, elas ficaram apaixonadas. E eu percebi que as aulas delas melhoraram. Elas não falavam de orações subordinadas para os alunos, mas elas falavam na hora que elas estavam corrigindo a redação e falavam assim para mim: Felipe, olha, aqui tem um erro, porque aqui, esse começo dele é oração principal, ele teria que começar com uma oração subordinada agora e ele veio com uma oração assindética. Você quer uma coisa mais bonita que isso? Dê mais coisa para o Ciclo I, dê mais qualidade, dê mais informação, não fica baseado apenas em um

projetinho. Porque elas sabendo mais, elas não vão chegar na sala de aula e falar que isso é uma oração subordinada substantiva direta. O aluno vai querer dar um tiro na cabeça. Mas você tem que entender porquê você tem saber disso. Quando você fala de coerência e coesão? O que é coesão gente? Ah ah ah. A pessoa que sabeé o aditivo. Você não fala eu gosto maçã, aquele “de” é obrigatório, o verbo está pedindo isso. É aqui que está a coesão. A coerência é uma outra estruturação. Isso elas também não sabiam. Mas toda aula fala-se de coesão, de coerência, de coesão, de coerência. Alguém algum dia formou coerência e coesão. Não. Falar é uma coisa, o professor nada mais é do que aluno. Quantas vezes nós fomos fazer cursos e nós éramos alunos do curso. Ah esse curso vai ser chato. Quantas vezes a gente se encontrou no curso, será que vai ser aquela porcaria de sempre?. E a gente aprendia que nem louco no curso. Porque eram coisas que nós até sabíamos. Uma vez, eu lembro que nós discutimos muito isso, mas não estávamos usando corretamente nos ângulos que precisávamos usar. Foi um cara que chegou e disse é isso. Anos que nós nos matamos...Agora tem um lado bom eu ter vindo para o Ciclo I, se hoje eu volto para sala de aula, eu vou garantir para você o seguinte, que a minha aula vai ser espetacular. Porque hoje eu sei qual é a dificuldade do aluno. Porque nós que somos de língua portuguesa, é assim, é gozado que nem conselho de classe, você vê o professor de história, ah ele não sabe ler, mas a média dele é sete. O aluno não sabe ler, como a média dele é sete? Porque história e geografia é leitura e interpretação de texto. Mas quem é o culpado dessa história? O professor de língua portuguesa. Só que nós de língua portuguesa, nós não somospara a alfabetização. Então nós pecamos, eu falo que eu pequei muito em sala de aula. Aquele aluno que vinha para mim que não sabia ler e escrever, o problema não era meu. Quem tinha que ter ensinado isso para eles era o Ciclo I. E ele vai para o quinto, vai para o sexto, vai para o sétimo e ele vai ser aquele aluno que vai ter um diploma onde ele não sabe escrever o seu nome dele. E temos muitos por ai fora, e não vamos tapar o sol com a peneira. Hoje, eu numa sala de aula, eu sei o que fazer com esse aluno porque a alfabetização me ensinou isso. Aonde eu tenho que correr, o que eu tenho que falar para ele. Não adianta aquela coisa, nossa, escreveu a palavra carro com um r só, escreve vinte vezes. Tá, o que isso ajudou? Não ajudou em nada. Você está decorando uma grafia. Na hora de você escrever você tem que entender qual é essa grafia, não era decoreba. Hoje eu acho que daria uma aula trezentas mil vezes melhor do que eu daria hoje. Hoje aquele aluno que chegasse para mim que não sabia ler e escrever, ele não ia sentar lá no final da sala, ele viria para frente. Porque o Ciclo I me deu essa oportunidade. Ciclo I ensina muito mais que o Ciclo II e o ensino médio. E quando nós temos aquela mania de falar: nós somos especialistas, nós não somos especialistas de nada. A única coisa que nós vamos fazer agora é, o aluno que sabe ler e escrever, nós vamos diferenciar. Nós

vamos trabalhar morfologia, nós vamos trabalhar sintaxe, nós vamos trabalhar literatura. Mas o básico veio daqui. O aluno que sai do quinto ano sem saber ler e escrever, ele vai morrer no Ciclo II. Infelizmente o professor do Ciclo I não é valorizado, nem financeiramente, nem formação, em nada. Eles chegam numa sala de trinta alunos, que eu, por exemplo, acho um absurdo. Uma sala de primeiro ano tem trinta e cinco alunos. Como você alfabetiza trinta e cinco alunos? Você não alfabetiza. Você chega numa sala com setenta, oitenta por cento de alunos alfabetizados, eu já ergo as mãos e agradeço a Deus, muito obrigada, porque elas conseguiram. O professor do Ciclo I é lutador. Elas têm compromisso, elas querem que o aluno aprenda. É exatamente como eu te falei anterior, como elas ficam muito tempo com eles, elas se tornam a galinha e eles os pintinhos. E você sabe que a galinha não abre as asas antes de o pintinho estar formado para isso. A história, eu tenho várias histórias porque são trinta anos de convivência. Eu vou só falar uma coisa, eu ainda acho que os coordenadores do Ciclo I não são formados para exercer a função de coordenador do Ciclo I. Na minha época, na nossa época, a gente tinha que fazer uma prova de coordenador, tinha que passar por essa prova de coordenador, aí você tinha que passar pela sabatina por um supervisor. Como eu comecei no ciclo II então eu passava pelo supervisor do Ciclo II. Aí você tinha que ir lá na escola, reunia com os professores, mostrava sua proposta para ele, para depois você saber se você ia ser coordenador ou não. Isso daí era um tramite que demorava um mês, um mês e meio. Hoje, você quer ser coordenador? Toma, tem uma sala aqui. Porque ninguém mais quer isso, e as pessoas que querem, são aquelas.... Olha, tem muita gente boa no Estado. O Estado tem profissionais maravilhosos, o Estado tem professores, não dá para se denominar. Mas infelizmente o Estado tem professores que ganham muito pelo que faz. E hoje o professor que quer ir para a coordenação é aquele que está querendo sair da sala de aula, que não quer fazer nada e vai ganhar R\$ 900.00 a mais e fica sem fazer nada também. Só que ele está estragando toda uma estruturação. Enquanto você é coordenador de uma escola que você se mata, e aí você manda seu aluno para aquela que tem aquele tipo de coordenador, vai morrer. Só que aí o Estado é lembrado, como o pessoal reconhece o Estado? Pelo aquele que estraga todo o nosso trabalho. Porque o Estado sempre se nivela por baixo e nunca por cima. Esse é o grande problema do Estado. No estado não tem vagabundo, nós trabalhamos duramente.

Como em escola particular tem gente que não presta, como tem médico que não presta, como tem advogado que por sinal o que mais tem é advogado que não presta. E assim vai.

Mas infelizmente a classe do professorado, hoje, ela deixou de existir. Porque na nossa época, a nossa função era professor. Não vem falar que eu sou educador, porque qualquer pessoa pode ser educadora. Eu não sou educador, eu sou pro-fes-sor. Educador é o pai e a mãe que vai educar

o filho dele. Eu não educo, eu formo, são duas coisas distintas. E aí chegou a esse nível que chegou. No Ciclo I, infelizmente, no final do magistério, acabou-se toda a estrutura que o magistério dava, porque você tinha que fazer quatro anos de magistério. Eu até acho que tem que fazer os quatro anos do magistério mais um de pedagogia, ou mais dois. A pedagogia como um apoio, mas não como a faculdade principal. O aluno/professor não sabe lecionar quem faz pedagogia. E o que eu estou falando, você pode perguntar para todos os coordenadores que estão aí fora, antigos, que vai te responder isso, professor de pedagogia não sabe dar aula, infelizmente. Deixa-me ver se eu esqueci mais alguma coisa que você quer. Todos os cursos eu fiz que a educação obrigou a fazer. Todos os cursos eu fiz. Esses cursos valeram a pena? Olha, antigamente, quando o Ler e Escrever era o top da diretoria, vinham formadoras de fora. Essas formadoras eram muito boas, davam encontros maravilhosos. Depois que cortou-se a verba, acabou, porque agoraque vai formar a gente, e aí eu tenho uma ressalva. Aquele tem a mesma formação que eu. A que vinha tinha uma formação maior do que eu, então eu ia ganhar mais. Hoje em dia não, porque eu volto a falar, as nossas reuniões, elas são de informações. E na verdade é uma informação que ninguém sabe. Porque chega na 4a feira a gente tem a informação, vai pra casa toma banho e quando chega na 5a chega vem na escola, aquilo que foi falado não vale mais porque o governador levantou de um outro jeito, o secretário viu que a mulher dele estava traindo ele, aí muda tudo.

Então a formação, ela é perdida e eu estou vendo nesse governo em específico, eles estão preocupados com dados. O que são dados? Esses dados são honestos? Eu não sei. De repente você está com medo que o seu dado está ruim e você pode maquiagem. E outra coisa que eu falo: educação, ela não é produção de uma firma, aonde um prega um parafuso, o outro coloca o óleo. É uma coisa que demora, ela não tem uma data específica. O aluno de primeiro ano pode em três meses ser alfabetizado como demorar dois anos. Então são dados, muitas vezes são maquiados. E aí vem aquela porcaria chamado SARESP, porque aquilo é uma coisa que me irrita terrivelmente. Porque você vê, eu faço a minha parte, o meu professor faz parte dele. O aluno faz parte dele? Não. Então eu sou penalizado porque o aluno não faz a parte dele. E uma vantagem, que o Ciclo I a gente ainda tem essa vantagem que o aluno está aqui. Mas eu tenho muito dó do pessoal do Ciclo II e do ensino médio, o aluno não vai fazer a prova, rasura a prova. Isso quer dizer que você é uma péssima professora? São duas coisas que precisam ser analisados. Bônus? Eu não sou celular pré-pago para trabalhar com bônus, começa daí. Poderia ser no começo, lembra no começo que a gente via as faltas da gente, aí tudo bem. Mas eu depender do aluno para eu ter uma bonificação. Eu acho que a partir disso muitas notas por aí estão.... Entendeu? Então quando o governo está vendendo que o nível de língua portuguesa no

Ciclo I aumentou vinte por cento, eu acredito que o nível de língua portuguesa tenha caído quarenta por cento. O medo de você não receber uma bonificação, você maquia. E a maquiagem não é verdadeira. Então a critica também. Que quando acabar-se o bônus, a questão bônus com nota do SARESP, SP vai mostrar a cara dele e vai ver que não é isso que estão mostrando por aí. Porque a gente conhece o que acontece aí fora. E aí eu volto a falar, isso é uma falta de formação. Se você lembrar da nossa época, a gente quase toda semana saía da sala de aula, antigamente chamava-se OT. A gente fazia OT com profissionais mesmo, não estou falando que hoje não são profissionais. Pessoas formadas, eram mestres. Outro dia eu lembro que a gente fez com um doutor, o cara era um gênio, eu ficava empolgado para fazer. Aprendíamos e uma coisa que eu lembro que eu falei e o professor ficou muito assustado: todas essas OTs que eu fiz no Estado, eu utilizei muito mais na escola particular do que na pública, porque a escola pública não tinha o material necessário para eu aplicar aquilo que eu aprendi na OT. Então não adianta você ter a OT e não ter uma estruturação atrás de você. Você não ter uma cartolina, você não ter um papel sulfite, e é o que o Estado está fazendo hoje. Também não adianta o professor ter boa vontade, ter formação, mas não ter estruturação atrás dele. Isso mata o professor, acaba com o professor. O professor que chega numa escola e fala assim: estou precisando de dez cartolinas. Eu tenho duas, professor, você quer? Aí você está fazendo o que, não se preocupe com isso porque não vai dar em nada. Professores, eu quero....não tem, não tem, faz assim. Você acaba girando, desculpa a expressão, tirando a motivação. Porque a escola tem que dar estruturação para o professor. Se o professor quer dez cartolinas, você não tem agora, você vai se virar. Mas dê essas dez cartolinas para o professor. Faça ele trabalhar, faça ele mostrar o serviço dele. Você vai ver que vai render. Ai vem um que pede dez cartolinas, não tem. Ah eu estou precisando de giz colorido, não tem. O que você está motivando esse professor? Aonde? Do que adianta você ter formado esse professor, ter dado caminho de conhecimento para ele, se na sala de aula ele não consegue utilizar porque está faltando cartolina, está tudo atrelado. Então é difícil isso, você ser coordenador, hoje, é uma coisa complicada, porque você é um sanduiche. O diretor fala uma coisa, o professor fala outra e você bem está ali no meio. E agora o que eu vou fazer? Você tem trinta professores que pensam de um jeito e um que pensa diferente. E aí você tem que receber o espírito santo, ir num centro de macumba, mandar ogum levar lá para que você possa amenizar e trabalhar. E uma coisa extremamente importante, eu acho que por isso nessa escola tem um trabalho maravilhoso, é que o coordenador e o diretor tem que ser casados, se eles não casarem, você não tem nada. Se um fala um idioma e o outro fala outro, acabou. E aqui graças a Deus, eu e o diretor, nós temos o mesmo idioma. Mesmo se eu cometer um erro, ele vai assumir o erro que eu fiz e depois me

chama na sala dele e ouço coisa que o diabo não quer ouvir. Mas ele não me desmente. Se isso não acontece, esse casamento, essa cumplicidade, você vai ter duas pessoas falando duas coisas, e aí eu pergunto, o professor vai ter que seguir a ordem de quem? Mais uma vez eu falo: pra que você tem que ter um professor formado se ele não sabe o que tem que fazer. O diretor mandou pintar de verde e o coordenador de vermelho, eu vou seguir a ordem de quem? Que pontapé vai doer menos? Então tem que ter essa cumplicidade. Meu diretor faz anos, a mulher dele vem aqui e fala assim: hoje ele é meu, desculpas, mas não tem jeito. Porque se isso não existir, não existe nada na escola. A mesma coisa que você mãe e seu marido, você fala para o seu filho que ele não pode ir, mas o seu marido fala que ele pode ir. Ele vai obedecer quem nessa história? Vou obedecer a minha mãe porque a bronca do meu pai é menor ou eu vou obedecer o meu pai porque a bronca da minha mãe é menor? Então se a família não tem um linguajar, não tem nada. Deixa eu ver se eu esqueci alguma coisa. Olha, eu não vou poder responder essa segunda muito abertamente, quando você fala essa dificuldade de implantação da formação dos professores na escola, porque eu formo. Eu sei o que eu faço aqui, você está convidada, quiser vir com mais pessoas pode vir, eu formo. O que eu acredito, é assim, como eu acabei de falar para você, surgiu uma vaga de coordenador, o cara se inscreveu, toma. Ninguém quer saber se ele sabe, se ele tem um conteúdo para isso, se ele tem uma estruturação psicológica para isso, principalmente na sala. Ele vai ser coordenador, então você concorda comigo? A diretoria não forma, ela informa. Tudo bem que algumas vezes é feito algumas palestras, vamos colocar assim, informativas, que algumas vezes eu acho interessantes, outras não. Mas esse coordenador que você não sabe nada dele, como é que ele vai formar professor? Eu não sei, honestamente eu não sei, então ele acaba não formando professor. Se ele não forma, é aquilo que eu te falei anteriormente, esse professor vai na lata, ele vai na raça, ele vai sozinho, ele vai errar e acertar, errar e acertar. E na educação a gente não pode errar em hipótese alguma. Nós temos que estar sempre acertando. Eu dou um exemplo para as minhas professoras assim: na minha época, o Brasil foi descoberto por acaso, até a quarta série, foi por acaso, o Cabral estava lá tomando uma caipirinha, desviou o assunto e chegou no Brasil. Durante quatro anos da minha vida eu ouvi isso. Aí você ia para o quinto ano, não era bem assim. Já sabia, aí no sexto ano vem a porcaria do Tratado de Tordesilhas, o primeiro Tratado de Tordesilhas foi dividido entre Portugal e Espanha, só que o Brasil não pertencia a Portugal. Então foi feito o segundo, então já se sabia que tinha o Brasil. Eles já vieram direto para o Brasil. Só que na nossa época a gente não podia questionar. Era babado. Hoje a criança de sete, oito anos, ela questiona. Porque ele é um ser questionador. Hoje a educação, ela faz isso, é questionar o aluno, o aluno hoje é um ser pensante, não é mais na nossa época que ensinava-se a matemática

e acabou. Usa essa fórmula assim. Não, por que existe essa fórmula? Qual é a função dela? Pelo menos é o que se deve, os novos parâmetros ai do MEC e assim por diante. Se todo mundo faz eu não sei, aqui a gente faz. Então o aluno, ele é pensador, se esse professor/coordenador não forma o professor dele e esse aluno já teve numa outra escola onde ele já foi informado, você concorda que ele vai ter ummuito grande. Se a professora perde a razão em sala de aula, ninguém mais acredita nela, ela não ensina mais nada. O erro é de quem? De quem não foi formado. Tem muito coordenador hoje, na nossa época eles não passariam nem na prova. Mas eram os novos e assim adiante. Olha, eu não vou falar que sou excelente, excepcional, maravilhoso, porque seria antipático da minha parte. Mas eu vou falar um negócio para você, eu penso muito na minha professora, muito. Eu amo as minhas professoras. Eu tenho um corpo docente espetacular. Eu não vou poder falar que é o melhor corpo decente do Brasil porque estaria sendo antipático da minha parte. Mas amo. E quando elas erram, eu errei, porque se elas erraram, eu que deixei de formá-las em alguma coisa. Eu sempre falo para elas assim: eu não sou caçador de bruxas, aconteceu erro, então vamos parar, analisar e saná-los. Eu não quero saber se foi fulano, se foi ciclano. Se a escola me dá uma política onde o político fica durante quatro anos falando que o outro fez, que o outro errou, mas ele também não faz nada. Ai vai ser horrível. Então assim, eu gostaria de ser melhor, mas o tempo não me dá. Gostaria de ter mais tempo de estudo, eu acho que o coordenador deveria tinha que ter mais tempo de estudo. E uma outra coisa, eu acho que o coordenador tinha que ganhar um pouco mais para eu fazer o curso que eu quero fazer. Não um curso imposto. Você vai na diretoria hoje, você aprendeu alguma coisa? Não sei. Agora teve muitos cursos que eu deixei de fazer, primeiro porque eu não tinha tempo, segundo porque eu não tinha grana. Agora se eu tenho essa estruturação atrás de mim, financeira, fulano você quer fazer tal curso, se inscreve e o Estado analisa, é legal, eu acho que ai você teria uma formação melhor. É como eu falo, eu acho que o cara não tem que ganhar uma cesta básica, ele tem que ganhar o suficiente para ele ir no mercado comprar o que ele quer comer e não o governo estipular o que ele tinha que comer: você tem que comer arroz, feijão, macarrão, não. Se eu quiser camarão, é um direito meu, mas eu tenho que ganhar pra isso. A formação do coordenador para mim é a mesma coisa, eu acho que nós tínhamos que ter uma verba, não que eu vou vá fazer um corte de costura, não vai adiantar, mas eu vou fazer um curso onde que eu provo para o governo que aquele curso vai me formar melhor para que eu possa formar o meu professor melhor e ele pagar esse curso. E não essas coisas impostas, eu acho que é um telefone sem fio. O cara fala isso, passa um, aquele entende aquilo e passa para outro e quando chega para nós, simples mortais, já chega tudo avacalhado.

Uma outra coisa que eu acho que deveria acontecer, eu já falei isso na diretoria, eu acho que os PCNPs, eles tinham por obrigação ir nas escolas, não ir nas escolas para vistoriar, para espionar, para auxiliar. De repente eu possa estar fazendo uma coisa errada até hoje na minha formação. E aí você vendo a minha formação, fala assim para mim: Felipe você não acha que aqui você podia dar uma luz, é alguém de fora, não vir aquela questão: você está errado, isso não está certo, porque aí perde. Acredito que eles tinham que ir direto nas escolas ver a formação, está sendo formado? é isso? e sem prego. Eu acho que vou amanhã, você não tem que avisar quando você vai. Se você está fazendo o seu serviço corretamente, qualquer dia que você aparecer aqui você vai ver eu trabalhar. Eu vou na tua 3a feira, eu vou fazer uma coisa bonitinha, toda organizadinha para eles acharem que eu sou, não tem que avisar, isso é palhaçada, é pegar no flagra e acabou. Eu acho que isso está faltando também. É isso que eu vejo. a minha atuação de coordenador, hoje, eu acredito que eu cumpro o meu papel, com erros, logico, todo ser humano erra, como diz meu diretor para mim: só erra quem trabalha. Porque quem não trabalha não erra nunca, ele está certo. E ter gosto pelo que eu faço, que eu acho que é o mais importante, é você gostar do que você faz. Eu sempre tive gosto de trabalhar em sala de aula, volto a falar, pelo meu trabalho em sala de aula, eu nunca quis concorrer a coordenação. Foi o meu trabalho em sala de aula, que os meus coordenadores me elogiavam, que os meus diretores me elogiaram, que a Maria José me chamou. Mas mesmo ela me chamando, eu tive que fazer a prova, tive que passar pela sabatina como todo mundo. Como eu te falei, me jogaram no Ciclo I, quando eu cheguei aqui, eu falei meu Senhor, já que estou no inferno, vou abraçar o capeta e dar um beijo nele. Foi duro, estudei muito. Por isso que eu falo para você, hoje, quando eu voltar para uma sala de aula, se eu voltar, não vai dar tempo porque eu vou me aposentar cedo, graças ao bom Senhor Jesus Cristo. Eu voltando para a sala de aula, a minha aula vai ser melhor, o Ciclo I me ensinou isso. E acho que vou falar um negócio para você, todo professor de língua portuguesa tinha que fazer formação no Ciclo I, todos. Tem uma escola que o meu diretor é muito amigo da diretora, ela estava com um grande problema lá, e ela obrigou. O ATPC desse professor de língua portuguesa, eles não tinham que fazer lá, eles tinham que fazer comigo. E houve uma melhora, elas, as próprias professoras, até hoje me mandam pelo zap: Felipe aconteceu isso, será que eu fizer isso, melhora, porque elas começam a ver o outro lado da história. Lado esse que as faculdades de letras não passam para nós. Em momento algum a faculdade de letras fala em alfabetização. Acho também que as faculdades de hoje, pensar em falar, não ser um magistério da vida, pelo menos o professor saber o que está acontecendo. Falta? Falta, mas falta muita coisa no Estado, não sei se vai ser resolvido. O grande problema que eu vejo, é que assim, tem muita gente boa no Estado, tem muito profissional maravilhoso no Estado. Tem muito

professor extraordinário nesse Estado, mas está se perdendo, infelizmente, pelo aquele que não faz nada. E aquele que sai na mídia, aquele que é falado. Você não vê no jornal por exemplo, professor excelente faz isso, professor espetacular faz isso. Não, o professor olhou para a menina, o professor xingou o cara. É sempre por nivelação por baixo. E tudo isso poderia ser resolvido enquanto você tiver uma coisa chamada estruturação de formação. Se você não é formado, você não consegue transmitir isso. Se você é jogado por um coordenador das informações, esse coordenador não sabe formar e ai se perde todo o trabalho. Eu acho que era só isso. Bem, eu acredito que é isso, espero ter ajudado um pouco para vocês e gostaria de sempre falar o seguinte: pensem na educação com muito carinho, só ela, exclusivamente ela que vai resolver todos os problemas não só do Brasil como do mundo. Um povo que não sabe quais são as suas origens e valorizar suas origens, ele nunca vai valorizar nada na vida. Sem educação não existe nada.

Professora ISABEL – PC Geral da escola 5 (PEI)

Bom dia, professora! Obrigada por participar dessa pesquisa de doutorado. A partir de agora, a palavra está com você.

Obrigada por essa oportunidade. A minha formação, eu fiz magistério, pedagogia. Quando eu estava fazendo o magistério eu já trabalhava. Comecei com educação infantil porque eu amo a educação infantil. E aí fui de primeiro ao quinto ano e passei por todos os anos, eu acho que isso para mim foi muito bom. Não parei de estudar nunca, sempre ou pela Secretaria, ou cursos fora, fui da prefeitura de SP, então eu aproveitei muito, fiz cursos maravilhosos, fui da Prefeitura de Embu, foi um lugar que me abriu muitas portas, eu fazia cursos direto com a Thelma. Então quando começou o construtivismo, eu já estava com a Thelma, estava na prefeitura, e lá os professores não queriam fazer os cursos. Todos os cursos que pude fazer eu fui fazendo com a Thelma. Foi um embasamento teórico maravilhoso e na prática. Eu tive a prática e a teoria. Eu fiquei dez anos fora da educação de SP, e voltei por opção. Por falar não, é o que eu realmente gosto, é o que realmente eu vou fazer. Eu voltei em 2005 para o estado de SP, numa escola da zona Norte. Foi aonde eu comecei a ver uma outra escola. Quando eu havia parado, eu saí revoltada, não vou ser mais da educação e voltei por opção também. E com outro formato, com o construtivismo, essa coisa que tudo pode, eu falei não é tudo pode, vamos pensar nisso, nesse tudo pode. E voltei a estudar de novo, fazer novas coisas. Enfim, eu tive antes de iniciar aqui como coordenadora, eu tive uma outra oportunidade com o FUND II, mas infelizmente só fiquei somente uma semana, porque como eu era professora não podia ter saído

de uma outra diretoria para ser coordenadora. A diretora me aceitou de volta, porque ela poderia ter falado: não quero mais, mas ela me aceitou de volta. E apareceu a oportunidade de trabalhar em PEI. Não havia pensado em trabalhar como coordenadora, mas a diretora me chamou e eu aceitei por ser um desafio. Eu falei não, será que eu dou conta? A minha primeira preocupação era será que dou conta? Se já em sala de aula eu queria fazer coisas diferentes, eu achei que eu ia chegar na coordenação, nossa ia ser maravilhoso, eu ia conseguir fazer as coisas diferentes. E aí foi um ano diferente, sofrido, sofrido, chorei muito. Foi um ano que eu desesperadamente falei, não sei se vou ficar. Não foi uma situação boa, não foi uma coisa boa. Aí de novo veio um outro desafio que eu passei a ser coordenadora geral e de novo eu sofri. De novo foi sofrido, eu falei meu Deus, eu falei, eu não nasci para ser coordenadora. Mas aí eu falei não, eu entrei nessa, agora eu tenho que fazer pelo menos uma coisa boa. Aí eu falei, vamos lá, estudar mais, procurar mais, conversar com mais pessoas que tem muito mais experiência que eu. Esse ano eu estou mais tranquila, não é tranquila a palavra, é mais firme, segura. Ainda está bom? Não! nossa, eu ainda tenho muita coisa para aprender. Eu estou buscando muito. Mas eu já estou melhor do que esses dois últimos anos que foram sofridos. E eu estou procurando conhecer mais, estou fazendo um curso de informática que é mexer no drive, e já estou vendo que é possível fazer é possível aprender. Tem uma pessoa lá que é diretora no meu curso que a gente se dá muito bem. Eu tinha dois modelos de coordenadora, Ângela que foi minha a minha formadora de Letras e Vida em 2005 e a minha ex-coordenadora do meu particular, são pessoas, estão vivas, são pessoas calmas, equilibradas, que transmite uma paz, um carinho. Eu não consigo ainda, não tenho esse, estou tentando mudar muito, mas ainda não consegui chegar no nível delas, que o mundo pode estar caindo e elas estão, mas eu tenho buscado outros cursos que me tragam essa paz, respira né, porque é difícil. As professoras, quando a gente está na formação, quando a gente fala parece que a gente não teve a vivência. A gente tem vivência na sala de aula, eu saí da sala de aula agora, há quatro anos, menos até dois anos que eu realmente não entro em sala de aula. O movimento da PEI, mas eu sempre procuro estar sempre presente com os alunos. Qual o sentimento deles? o que é gostoso, por que é gostoso ter aula com tal professor e não é gostoso com o outro? Eu procuro conversar muito com essas crianças para ver o que está acontecendo, a gente está numa evolução lá fora e a escola está se perdendo. Parece que a gente vive numa caixinha quadradinha e nós somos diferentes. Não somos diferentes. Ontem uma palestrante falou, você já olhou para fora, a comunidade, o que a gente está fazendo com essa comunidade? Coordenador vai além do que dar formações, a gente prepara formação e nem sempre é tão boa, nem sempre é o que as professoras esperam, mas a gente está dando o nosso melhor, a gente está estudando para isso. Eu paro, estudo, além daqui.

Só que eu não dou conta porque são vários afazeres que a gente acaba passando o dia e às vezes é desgastante, eu diria, não é só desgastante, que palavra eu tenho..Você acaba não fazendo aquilo que você que planejou, eu me planejo o dia no meu banho, estou no banho, eu vou fazer isso, isso. Quando eu chego aqui não consigo fazer, aí me frustro, saio daqui frustrada porque não dei conta de fazer o que eu me propus fazer. Formação, não temos uma formação de qualidade, não temos uma formação como seria no nível desse, como eu tinha com Telma, que eram formações que te davam um embasamento muito melhor do que hoje. Hoje é um fazer, e esse fazer angustia, eu tenho ATPC com as meninas de educação física. Não é a minha especialidade, eu estou indo atrás, estou conseguindo atingir? Não, você vai, conversa, então assim, nós temos que tratar com muitos professores, com outras disciplinas e eu não tenho embasamento. Eu gostaria de ter uma professora formada que realmente tivesse esse olhar para educação física, arte, inglês. Aqui na escola a gente ainda tem a diretora de artes e a vice que é de inglês. Eu ainda tenho suporte. Mas educação física não. Eu gostaria de ter uma outra formação, teria um outro olhar para pensarmos juntas o que é realmente melhor. Agora com a BNCC, eu até estou tendo um embasamento melhor, mas isso vai indo. Ou seja, você tem que ler a BNCC, você tem que entender a BNCC, e ver o que dá para ser aplicado. O que é bom, será que o conteúdo que eu estou escolhendo para a minha escola, será que é realmente o melhor ou não? É um pensar maior, não é fechado, eu tenho que abrir esse pensamento, abrir essa lógica de entendimento. E essas crianças, nós estamos realmente preparando-as para o mundo? A gente tem pensando muito o conteúdo de 5º ano, os meus alunos do 5º ano saem para o 6º ano e sofrem. E isso também é nosso, eu também preciso pensar com eles para eles sofrerem menos. Então essa mudança, a gente recebe os alunos do 6º ano e eles vem : “pelo amor de Deus, deixa eu voltar pra cá.” É isso, é o pensar além. Nós temos o privilégio de estarmos numa escola maravilhosa, de ter professores, ter uma gestão, ter um espaço físico, mas ainda falta, ainda não é o melhor, ainda falta muita coisa.

Fala um pouquinho da sua rotina como coordenação!

Maluca, porque eu dou ATPC de 2ª a sexta, todos os dias. Então eu tenho: de 2ª feira de duas horas, de 3ª feira eu tenho duas aulas com intermediário. De 4ª feira eu tenho educação física e intermediário. De 5ª eu tenho intermediário. De 6ª eu tenho especialistas, então assim, eu dou ATPC de 2ª a 6ª para turmas diferentes. Esse pensar, muitas vezes me deixa muito mais que angustiada, porque tem um começo, meio, tem, mas entre o meio, as coisas meio que acontecem e ai você tem que mudar. Às vezes você planeja uma coisa e aquilo não ficou tão bom. Então assim, e têm as coisas que acontecem, as professoras têm essas angústias também. Que você

tem que sentar e ouvi-las. Eu antes ouvia mais, sentava mais, parava. Agora ela está falando, e eu falo assim, pode falar que eu estou ouvindo e estou continuando fazendo. Eu não acho justo. O professor aonde ele vai buscar? No coordenador. E é onde ele tem que ter um respaldo, é onde que ele tem que ter um carinho. Porque na realidade o que eu vejo é que o professor precisa dessa atenção, não é só o fazer, não é só papel, não é só documento. Ele é humano, ele tem sentimentos, ele às vezes precisa de uma palavra:” olha você está indo pelo caminho certo.” Acho que isso a gente falha um pouco.

E com relação à formação que vocês recebem que vem da Secretaria ou da própria Diretoria?

Da secretaria eu não tenho, tem na realidade o que a gente faz de 4ª feira, inclusive amanhã teremos. A formação de 4ª feira, que é cada quinze dias, para nós que estudamos toda hora e estamos nesse movimento, é fraco, não contempla muita coisa. As coisas também mudam muito rápido. Na 6ª feira passada eu fui chamada para uma reunião extraordinária, de repente. Nem precisava ter sido de repente, hoje é tudo evidência. Elas precisavam ter evidência, elas tinham chamado os coordenadores e elas precisavam passar o que era necessário passar. Nós tínhamos uma reunião amanhã e foi mudada o dia, acabou de ser mudada. Então essas coisas, não sei se não pensam. Entendo até que acontece, mas é assim, aconteceu, aí você se planeja tudo de novo, e as pessoas, acho não pensam como é a escola, o movimento da escola. Eu não estou mexendo só com professores, eu tenho toda uma estrutura que é o que nós falamos com as professoras quando tem algum evento na escola: eu não posso só olhar para a sua sala, eu tenho que olhar o todo. Tem professor que vai sair, professor que não vai sair, as vezes passam alguns eventos que movimenta a escola inteira, tem todo um pensar. É isso, eu fico angustiada, eu acho que nós poderíamos ter formações maravilhosas, porque nós temos muita gente capaz, mas que acaba não tendo, falha, muita falha. E coordenação, eu acho que precisa ter um preparo antes, a gente sai da sala de aula e entra na coordenação. A gente não tem....Eu de verdade, eu pensei muito de desistir no primeiro ano. E agora as coisas vão entrando, eu acho que preciso de mais dez anos para me acostumar, é uma coisa que, isso angustia, não é um fazer qualquer coisa, eu acho que é isso que é importante deixar claro. É coordenador não está para fazer qualquer coisa, dar qualquer formação, não. É pensado antes, é estudado antes, isso traz angústias.

Você falou que você participou de vários cursos de formação, participou também das primeiras turmas do que seria o Ler e Escrever hoje.

O Letra e Vida de 2005.

De lá para cá como você vê a trajetória desse programa que está na rede já tantos anos. Como professora, agora como coordenadora, como formadora de professores. Como você vê essa trajetória?

Quem fez o curso, o professor que fez o curso Letra e Vida, questiona muita coisa agora e concorda até com alguns questionamentos. A gente tem outro olhar para a criança, outro olhar para a alfabetização. E tenho colegas, as professoras novas estão entrando agora, não tem esse olhar, que é assim, tudo é permissivo, tudo pode, e o importante, a alfabetização deixa a desejar. Trabalho com as especialistas e elas têm outro olhar no nível de alfabetização e quando a gente vai colocar de alfabetização, elas ficam assim, nossa! O que é isso? Eu acho que não é só para as professoras que alfabetizam, mas acho que a rede deveria entender esse movimento da criança. Como é importante a criança do 1º ano, ela entra na escola e ela acha que aqui é esse mundo maravilhoso. E com o 1º ano você consegue tudo com a criança, ela quer saber, ela quer aprender. E aí ela vai deixando, porque ela vai desencantando com essa escola? Nós temos que mudar, nós enquanto professores temos que ter esse feeling de perceber que as crianças estão para aprender e não só ficar com lousa, olha o mundo aqui fora, o mundo colorido e a gente deixa ele meio preto e branco.

Como coordenadora, quais são as maiores dificuldades que você encontra como formadora de professores?

É a resistência a mudança. Elas falam, tem professor que fala: aqui dentro eu faço. E você fala, dá certo, eu já experimentei. E tem professor que a gente faz junto, que aceita mudanças, que aceita um outro olhar. Eu tenho mudado até a minha postura em falar com o professor. Eu falou assim: não sei se vai dar certo, vamos tentar? eu preciso tentar alguma coisa. Então assim, eu coloquei diferente. Eu agora falo, vamos tentar com essa criança, eu estava lendo, eu estava vendo, uma amiga fez, vamos tentar, posso tentar para ver se dá certo? E acho que está mudando um pouquinho, você não está dizendo que o professor não consegue, não, eu estou indo fazer junto, mas tudo isso requer tempo, requer um sair da sala, de preparar, e ir lá experimentar e fazer junto.

Em relação à formação, a sua formação na Norte Dois, na diretoria, se você pudesse modificar algo em relação a essa formação, o que você gostaria que fosse modificado?

Primeiro, eu até já pedi as meninas da diretoria, que nos de escola de tempo integral que tivéssemos formação diferenciada. Nossa turma que é uma turma pequena, ter uma formação mais pontual. Então eu preciso entender melhor o conteúdo de educação física, eu preciso de

uma formação, vamos ter, e todas as minhas colegas de PEI, todas nós temos a mesma dificuldade. Não sou só eu, já conversei com todas, todas têm a mesma dificuldade. Nós temos a Ângela na diretoria, ela tem embasamento teórico maravilhoso. E por que não aproveitar de outra maneira, fazer uma formação mais pontual. Algumas vezes é repetitiva e pra a gente fica desmotivado. É lógico que a gente sempre tira alguma coisa, com certeza. Mas eu tenho o ATPC de 2ª feira de duas horas, eu passo um dia inteiro na diretoria e para mim eu tenho que acrescentar sempre muito mais. Porque o que eu tive lá em oito horas, eu faço em meia hora, uma hora de ATPC. Então, as formações, em muitas vezes a gente até deu a formação. Então é importante? Com certeza! Trocar as angústias, será que estou indo pelo caminho certo, será que não estou? Tem um embasamento teórico, perfeito. Mas eu acho que precisava mais, e mais diferenciada realmente, porque é muita gente junta numa sala. Nós somos, se são setenta e dois escolas, de PEI nós somos em duas coordenadoras, e agora tem mais escolas com dois coordenadores, vão todos. E outra coisa também, esse curso que a outra coordenadora começou a fazer, por que não as duas coordenadoras? Não que ela passou, não é isso, mas eu acho é o olhar mesmo, eu ia aprender mesmo. Um curso maravilhoso, além de ser cortado e ainda foi só uma coordenadora.

Eu acho que esses cursos têm que ser para as duas, olhares diferentes, posturas diferentes. São aprendizagens diferentes.

E professora, agora para terminar, eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho de como que você avalia a sua atuação formadora de professor.

Muitas coisas, melhorar, muito. A nível de ter tempo realmente de se sentar e preparar, porque a gente senta na frente do computador, você tem ideia, você começa, daqui a pouco você levanta e vai fazer outra coisa. Então você não começa e termina uma coisa. Às vezes você demora para fazer uma coisa o dia inteiro, coisa que se você tivesse sentada, concentrada, em meia hora você teria feito. Esse picado, esse para, não para. Os ATPC de 2a a 6a, eu vou preparando antes, mas assim, se eu tivesse realmente o tempo, eu tenho aqui um dia só para preparar o ATPC, que ninguém vai abrir a porta, mas é lógico, eu sei que isso não consegue, o movimento da escola não para, as coisas acontecem. A gente tenta o máximo, eu agora vou sentar e vou fazer. Às vezes eu fico um pouco mais, opa, eu preciso sentar, concentração, mas não é sempre que a gente consegue. Eu gostaria do tempo que eu estar aqui, preparar. Ter a concentração para. Formação continuada que eu entendi lá atrás, formação continuada, não tem essa quebra, o aluno não fica frustrado, não é isso. Só que o acontece hoje, infelizmente tomou um outro caminho. Não se reprova o aluno, pronto e acabou. Não é isso. A formação do professor, a

minha formação, eu estou sempre buscando, eu estou indo sempre atrás. A maioria dos professores não quer mais estudar. E aí você que está estudando, você é o patinho feio. Você que está indo atrás de muita coisa. A sala de aula está isso aqui, não é isso, na realidade, a formação vai além da escola, vai além da sua sala de aula, do que você é na escola. Estudar sempre, tem que estudar sempre. Conseguir chegar num mundo além do que eu faço aqui. Eu tenho que entender o que está acontecendo normalmente.

Professora JUSSARA – PC de área da escola 5

Bom dia, obrigada por compartilhar suas angústias, suas expectativas para essa pesquisa de doutorado.

Na verdade, o que me motivou sair da escola regular para vir para PEI, foi exatamente a vontade de sair da mesmice, aquilo já me incomodava de estar sempre naquele mesmo ritmo de trabalho, naquela mesma situação. Eu queria algo novo, algo que me motivasse, que me desafiasse e surgiu essa oportunidade de vir para o projeto e achei algo diferente, algo novo e que me trouxe para vir para cá, para a PEI. E gostei da proposta, amei logo de início, estranhei bastante o movimento. A adaptação foi difícil por conta de o movimento ser integral, tantas novidades, mas depois me apaixonei pelo movimento, pelo projeto. Me envolvi, me apaixonei, e esse desafio foi cada vez mais tomando conta de mim, das crianças, enfim. E depois de um ano, surgiu o convite para fazer parte da gestão, como coordenadora, e foi mais um desafio e eu falei: como não?, por quê não? abraçar esse desafio. Li eu vi a oportunidade de passar para as minhas colegas tudo aquilo que eu sempre desejei dividir, a minha experiência de sala de aula, tudo aquilo que eu via que dava certo com a minha experiência de sala de aula e que não tinha oportunidade de dividir. Muitas vezes ficamos dentro de um quadradinho de sala de aula e quer compartilhar experiência e a colega as vezes não está aberta a ouvir, a aceitar essa experiência. Eu falei, essa é a oportunidade que eu preciso de compartilhar a minha experiência, aquilo que deu certo, muitas vezes as pessoas não aceitam como colega de trabalho. E talvez como coordenadora ela pode aceitar, ela pode ver que dá certo, e pode perceber que pode dá certo a experiência e aceitar. E realmente eu constatei que em algumas situações de formação, elas experimentavam, elas relatavam dando feedback que dava certo. Veio uma experiência mais prazerosa ainda, de aquilo me motivava mais. Porque eu falei: puxa que legal, eu consegui realizar um sonho, de ver o meu trabalho sendo refletido na sala de aula de outras professoras. E vendo que aquilo estava dando certo, então assim, para mim foi a realização de um sonho

estar nesse cargo de coordenador, ver meu trabalho sendo refletido em outras salas de aulas dando certo.

Eu sou pedagoga, pedagogia apenas. Eu procuro fazer muitos cursos, tanto é que já extrapolei as pontuações todas, pela...pela Secretaria e pela diretoria de ensino agora. Mas não de pós-graduação, não tenho nenhum, nunca me interessei. Mesmo porque sempre privei a carreira, como não me dava vantagens na carreira, eu não me interessei em fazer. Mas cursos que me deu vantagem na carreira eu fiz todos os possíveis.

Em relação à formação do Ler e Escrever?

Fui da primeira turma.

Do Ler e Escrever ou do Letra e Vida?

Do Ler e Escrever e do Letra e Vida.

A senhora participou da 1ª formação?

Foi, em 2003, 1º grupo do Letra e Vida, foi quando engravidei. No final do curso eu já estava grávida, terminei o curso em casa, inclusive já de barriguinta, terminando meus relatórios em casa.

Como você participou das 1as turmas....

A primeira, a Norte II. Com a Tomiko, querida.

Como a senhora vê essa trajetória dessa formação que está na rede pública há tantos anos, já que a senhora participou do primeiro.

Eu acho que deveria ter continuidade. Eu acho que deixou a desejar, deveria ter tido várias outras turmas do Letra e Vida. O mesmo formato, presencial, com os professores da rede. Porque eu percebo que muitos professores que estão iniciando, professores novos na rede, são muito despreparados em relação a sondagens, a avaliação de sondagens, a gente percebe que estão muito crus, e o Letra e Vida dá uma base muito boa em relação a percepção de avaliação de aluno, de letramento.

Como a senhora se percebe como formadora de professores?

Então, a gente está em constante aprendizado. Eu percebo que ainda tenho que aprender muito ainda. Mas é pesquisa, eu procuro sempre me preparar. Não dá para chegar numa formação sem

preparo. Mas a gente busca esse preparo pela diretoria de ensino, mas muitas das vezes a gente não tem muito preparo também. A gente busca em outras fontes.

Se a senhora pudesse modificar alguma coisa nesse programa de formação, o que a senhora modificaria?

Eu gostaria de ter, a EFAP teve um programa de formação, que me deu oportunidade de fazer, que foi gestão de sala de aula, que foi feito lá pelo EFAP, maravilhoso, que foi pela ELUS. E aí a gente começou a fazer o curso, tivemos acho que quatro formações, e aí de repente foi cortada a verba e pararam com a formação, com o curso. Foi um curso super bem estruturado, uma equipe maravilhosa. Estava acrescentando tanto, eu estava trazendo esse material para cá. E simplesmente a Secretaria cortou a verba, cortou o curso e a gente ficou pela metade. Então assim, parece que dá o doce e depois tira. Esse tipo de situação é muito desagradável. Então a gente quer, mas ao mesmo tempo dão e tiram. Eu gostaria que tivesse mais oportunidade, a gente quer estudar. Uma coisa mais coesa, com parceiros, com seriedade e dão e tiram e a gente fica meio sem...

Em relação a essa formação, quando vocês pararam de ter esta formação continuada e só ficou com a Norte II?

Faz muito tempo, dez anos atrás. Dez, quinze anos atrás. Eu como diretora em 2008 eu fiz o Ler e Escrever....(risos)

Como é o seu cotidiano, como a senhora consegue encaixar a formação dos professores nessa rotina?

Nós temos tempo, nós temos horário de estudo aqui, como é o dia todo, período integral, nós temos horário de estudo para preparar essa formação, dentro do meu horário de trabalho.

O que difere uma escola regular e essa que tem um programa a seguir é o tempo?

Nós temos essa prioridade, esse privilégio.

Professora RAQUEL – PC da escola 6

Boa tarde, professora! Gostaria que a senhora contasse para mim um pouco da sua trajetória de coordenação, desde início quando pensou em sair da sala de aula, até o momento.

Eu estou enquanto professor do Estado de SP há trinta e dois anos, eu sempre fui um professor que dava umas aulas meio diferente, isso chamava atenção de algumas pessoas, professores e diretores. Até que em 2007 eu vim para a diretoria Norte 2, eu era de Caieiras e eu fui para uma escola do morro, dita perigosa, num bairro perigoso, e eu peguei uma sala de 2º ano. E ali eu comecei o meu trabalho, era uma escola nova, ela foi fundada em 2006, um ano antes de minha chegada lá. Então era escola de paredes brancas, sem muita coisa, era muita bonita, grande. E ali eu comecei a fazer tudo que eu acreditava que os meus alunos tinham que ter, principalmente o acolhimento, uma parceria, um trabalho diferenciado. E a escola estava precisando de um coordenador na época, foi quando a diretora da escola, um dia bateu na minha porta e ela disse que precisava de uma coordenadora e ela tinha encontrado essa coordenadora. Mas na época eu já tinha a minha escola particular, e eu tinha os meus horários, porque eu tinha que tocar o meu sonho lá, em Mairiporã, onde eu moro. Ela falou que teria uma prova, eu tinha que fazer e eu fui fazer a tal da avaliação. Fiz a avaliação, passei e assumi a escola. Na verdade, eu fiquei só seis meses com as crianças e quando eu voltei em agosto eu já voltei como PC. E ali eu juro, aquela escola, ela mora no meu coração até hoje, e o tempo que eu fiquei lá, os dez anos que eu me dediquei lá como PC, ela foi a minha escola particular que eu não tinha de fundamental na época. Todos os projetos que vinha em minha mente, eu estudei bastante e eu passava confiança para os meus professores. Eles compravam as minhas ideias e a gente via acontecer o aprendizado. Eu cheguei a ter lá cinquenta e um professores junto com o professor especialista. Uma escola com quase trinta e nove salas de aula, e eu era muito feliz ali. Passei por três diretores lá dentro e eles sempre me tratavam com muito respeito porque eu levo a sério o que eu faço. Eu me identifiquei muito lá. Sai de lá para vir para uma escola de tempo integral, um desafio maior, é onde estou hoje, já é o meu 4º ano, vamos pensar assim, três anos e meio, e hoje eu assumo o posto de Professor Coordenador Geral (PCG) sou responsável pela parte da coordenação inteira da escola. Estou muito satisfeita, eu acredito muito na educação, se tem uma coisa que eu coloco em pauta, o que uma escola particular pode oferecer para um aluno, a escola pública também pode. Porque você tem que ser o mesmo diretor de uma e da outra, você tem que ser o mesmo PC, você pode ser o mesmo professor. Não é porque uma é paga e outra não que tem que ter diferença. Eu acredito muito na parte natural do que a gente pode fazer com o aluno. Eu não preciso de materiais, eu posso criar materiais. As pedras podem virar material matemático. Eu acredito muito nessa coisa da construção do conhecimento do aluno. Professor parceiro, coordenador parceiro que entra na sala de aula para olhar aquilo que ele vai poder auxiliar o seu professor e não apontar erros e falhas. Estou muito satisfeita e sou muito grata por esse período da minha vida aí que estou vivendo. Espero assim, o tempo que eu ficar,

graças a Deus todos que passaram por mim tem uma lembrança boa do meu trabalho. A função principal de um coordenador, se a gente for pensar, a primeira coisa é a aproximação do grupo. Se eu estiver lá na frente, não acreditar naquilo que de certa forma, vamos pensar assim, nós temos materiais que são trazidos para nós trabalharmos, para o professor trabalhar com o aluno, se eu não acreditar nele, se eu não estudar antes, se eu não ter buscado conhecimento, eu não vou ter como fazer com o que o meu professor acredite, eu não vou conseguir fazer com que o meu professor coloque aquilo que está lá em prática da maneira correta. Se eu percebo que ele não tem isso, cabe a mim chegar nele e me oferecer para que ele consiga. Acredito que esse compartilhar, essa parceria, é muito importante para o coordenador, porque se eu não acredito naquilo, eu não vou convencer a minha escola a caminhar com a mesma intenção que é o aprendizado deles nessa maneira construtivista que está aí. Em relação a minha formação, porque eu me tornei assim, eu não sei se eu vou estar adiantando alguma coisa, mas quando eu estava lá em Caieiras ainda como professora, eu conheci uma pessoa especial na minha vida, uma vice-diretora que foi professora referência. O trabalho da Telma Weisz, Letra e Vida, que a gente veio a conhecer depois, ela fez um trabalho lá mesmo nessa escola com os meninos do ciclo básico, na época em que tinha aquela sala, não era sala PIC, era um a sala que só tinha aquelas crianças que não aprendiam...ela fez um projeto... Grupo de aceleração...ela fez um trabalho, e ela fez um intercâmbio com eles com alguma coisa no nordeste, eles trocaram cartas, enfim, chegou no final do ano esses meninos estavam alfabetizados, eles estavam super bem. Ela ganhou o prêmio Vitor Civita e ela foi convidada depois a participar como professora referência do grupo da Telma. Eu tive a grandeza, o presente dessa mulher passar na minha vida, eu já era uma professora diferente, estranha, gostava de trabalhar, quando você faz um trabalho diferente, “nossa você gosta de inventar”. Eu era uma professora inventora. E essa mulher passou na minha vida, ela ia na minha sala e disse para mim vai sair um curso, você precisa ir atrás dele, o nome dele é Letra e Vida, é importante que você o faça, você vai aprender muito, você tem sede de aprender. Assim ele apareceu na minha vida, o diferente do perfil de muitos que cheguei a ver e acompanhar depois como coordenadora. Meu curso durou 1 ano e seis meses, eu lembro que eu ficava todas as manhãs indo para Franco da Rocha porque eu morava em Mairiporã, das sete a uma, de lá eu ia direto para a escola trabalhar. Tudo que eu via nos vídeos, eu queria fazer na sala de aula, e eu fazia e o negócio ia mesma. E eu ficava feliz porque o resultado vinha. Chegou um ponto do curso, eu sempre discutindo com ela, a minha alegria assim foi quando no decorrer lá no curso, quem aparece nos vídeos, a minha vice-diretora, que não tinha me contado dessa façanha dela, eu não sabia nada disso dela, dessa particularidade. E eu fiquei muito feliz nesse momento quando vi aquela pessoa ali, o trabalho

que ela fez, a importância que ela tinha para mim, o olhar que ela teve para mim naquele momento da minha vida. E eu cheguei na EJA, como iniciar a EJA, a alfabetização? Como eu sou uma pessoa que adora desafio, o que eu fiz na época, me inscrevi na minha cidade. Trabalhava, dava aula, tinha minha escola e me inscrevi, fiz uma prova para ser professora de EJA, porque eu queria saber se as pessoas adultas aprendiam como as crianças, assim como eu vi nos vídeos. Trabalhei dois anos num bairro afastado, na zona rural, eu tive aluno de setenta, sessenta, quarenta, de cinquenta, enfim, mas tive que deixar pela correria da vida. Mas ali me fez crer mais uma vez que tudo aquilo que eu lia, que aprendi, estudei naquele curso, me fez acreditar que é possível ensinar de uma maneira diferente, que nós precisamos sair da lousa e giz só, que os espaços externos das escolas são maravilhosos para o aprendizado. É um laboratório científico para qualquer indivíduo. Então mudei de diretoria, vim para cá, conheci essa diretora, virei coordenadora, me encontrei totalmente. O que eu tinha na minha cabeça, agora eu tenho tudo aquilo que eu preciso, professores para fazerem os olhos deles brilharem como o meu brilhou em relação a um trabalho diferenciado. São dias de luta. Nós temos sempre aqueles parceiros, sempre digo assim: “nós temos que se apropriar dos nossos parceiros para convencer os demais. E aqueles que nada querem, que ainda a gente tem essa levada, a gente vai tentando pelas beiradas mostrar para eles que têm uma outra forma.” Você começa a incomodar um pouquinho, e as vezes você vê até mudança, evolução, nesses próprios professores. Dentro dos meus ATPCs, eu sou super séria em relação ao meu trabalho, procuro pontuar realmente o que a minha escola, o que os meus alunos estão precisando, qual é a fragilidade do meu professor. Eu assisto aula dele, a gente combina, eu coloco no nosso quadro os dias de visitas que serão feitas, dou feedback daquilo que eu assisti. Procuro sempre validar o que ele fez e complementar com algo que não esteja tão bom. Eu nunca desvalido o que eu assisti porque eu acho que é o começo do consertar. Se eu chegar só colocando falhas, a gente não gosta de ouvir só isso. Então normalmente eu vou olhando para o lado bom e acrescento aquilo que eu acho que precisa melhorar. Na hora do meu ATPCs, se eu achar viável, eu pego aquele conteúdo que não estava legal, a gente vai para ação prática. Tenho hábito de fazer, eu chamo, sentindo na pele. Colocar o meu professor na condição de aluno. Eu planejo ações práticas em que ele tem que fazer. Aí ele sente o movimento, às vezes se torna criança na ação, depois que a gente fez a sensibilização, eu vou para a parte teórica estudar o que sentiram, como pensaram a respeito, todos são ouvidos. Procuro pegar o conteúdo, que percebi, dificuldades do professor, planejo, faço a parte concreta, a gente sente na pele, o que vocês acharam, vocês já viram como uma criança pré-silábica se sente, e se eu ensinar dessa forma, aí depois a gente vai todo para o lado teórico.

Aqui, eu também tenho o hábito de fazer isso muito no ATPC dos especialistas, a gente tem ATPC de alfabetização, do 3º e 4º ano e o coletivo. Eu acho como o professor especialista, ele tem que entender toda essa questão de leitura, de escrita. Isso é extremamente necessário, eles têm condições, eles precisam ampliar o repertório e sabedoria enquanto professor. E eles curtem bastante. Pego alguns professores especialistas e pergunto: mas tem certeza de que ele quis escrever isso? aquela dúvida em relação a escrita da criança. No decorrer do tempo você vai percebendo a compreensão do professor, eu faço muito isso porque eu acho que eles precisam ter essa noção de conhecimento maior a respeito da alfabetização dos nossos alunos. Em relação aos projetos, enquanto diretoria, acho que foi até 2015 mais ou menos, formadores que vinham da diretoria para dar a formação do Ler e Escrever, que vinha direto. Eu tive excelentes formadores na época e isso se perdeu, é uma pena para nós. Eu posso dizer que aprendi muito, mas não aprendi só esperando me darem o aprendizado. Eu busco, eu busco no meu particular, eu gosto de ler a respeito, se eu tiver que pagar um curso para eu entender melhor a respeito da leitura, eu vou atrás disso, porque eu acho que a gente precisa dessa atualização. Acho que o coordenador de certa forma, que está chegando agora, não teve o Letra e Vida, a grande maioria que eu tenho visto. Ele não tem muitas noções, e estamos com uma leva grande de coordenadores mais novos do fundamental I. Professores disso, professor daquilo, não é professor que tem o conhecimento que a gente teve de sala de aula, porque eles trabalhavam com o fundamental II. Eles não têm a formação, porque a formação ela acabou, de certa forma, ela não existe mais. O que nós temos, no meu caso eu tenho a sorte de ter na diretoria pessoas assim que se dedicam. Eu tenho a minha formadora, a Ângela, é uma parceira que era coordenadora junto comigo também, a gente começou na mesma leva. Hoje ela é PCNP de alfabetização e ela se debruça como eu, como os coordenadores mais antigos fazem para tentar trazer algo de novo para essas pessoas que estão chegando na escola. Você olha para trás e para os lados, vê uma gama de pessoas que querem até, mas elas não têm, elas são muito cruas para o comando de uma escola. E a gente vem para uma escola onde ela tem metas, ela quer resultado, ela tem provas, que eu acho essa questão das provas que estão vindo, elas são boas para ser um termômetro para nós, é mais um instrumento de avaliação. Mas se eu não tenho conhecimento do que é avaliação, se eu não tenho conhecimento do processo de aprendizagem, se eu não tenho conhecimento, como o meu professor pode fazer uma ação para que o meu aluno avance, essas provas caem por terra. Porque eu preciso ter conhecimento para eu compartilhar com o meu grupo e avançarmos juntos. Essa é uma grande preocupação, as vezes quando a gente, os mais antigos se juntam, olha e fala: meu Deus, né? Ou a gente vai à uma reunião e ouve assim: de novo esse assunto? Porque para a gente talvez aquele assunto esteja

esgotado, já esteja cansativo. Mas não podemos deixar a peteca cair, temos que acreditar que tudo isso pode mudar, as políticas públicas precisavam rever a condição da formação sim, do coordenador, dele ter mais essa abertura, dele poder ter mais braço de levar para a escola, para que a gente consiga avançar mais as questões de aprendizagem dos alunos. Cursos de especialização eu busco fazer assim sempre que posso, atualmente, eu sou meio sedenta por essas coisas, por mim, pela escola, pela minha escola lá particular, ela não tem a linha das escolas particulares normais, que segue uma apostilinha e vai. Lá nos temos o trabalho da construção do conhecimento também. Eu tenho feito, acabei de fazer um curso de capacitação sobre alfabetização, tem tudo a ver com o que gente viu lá no Letra e Vida ampliado. É lá do sul. Estou fazendo um de ortografia e um de matemática. É um curso lá do Sul, Clarice Pereira, o nome da formadora, é um curso online, mas eu consigo conversar com uma pessoa que fala a mesma língua que a gente fala. Que fica tão difícil nos cursos por aí quando você procura. Estou nesses três, o de alfabetização, na prática eu finalizei agora, a mais ou menos um mês. O de matemática e de ortografia eu acredito que até meio de agosto eu já tenho finalizado. Fora isso, tem o que a SEE-SP oferece, algumas coisas aí que no meu caso eu já fiz a grande maioria, que é o EMAI, transtorno de aprendizagem, aqueles cursos mais básicos assim que tem, mas eu sempre procuro trabalhar. No ano passado, por insistência de um grupo de professores da minha cidade, eu dei um curso de pós-graduação sobre alfabetização para um grupo de 35 professores, eu me senti super bem, mas me sobrecarregou bastante, ai esse ano falei que não queria mais, numa faculdade que tinha lá, eu vou esperar me aposentar para isso. Eu busco mesmo assim, busco mesmo, eu acho que a gente não pode esperar que nos forme, a gente tem que buscar essa formação. Essa questão se a minha formação é suficiente ou não, eu acho que nunca é, eu acho que a gente sempre aprende. Eu sou daquelas que se for a um encontro, seja qual for, eu já vou no intuito de alguma coisa boa, eu vou sair daqui ou algo que eu veja que eu nunca possa fazer. Não existe um encontro de pessoas em que seja todo mal, e se ele for de todo mal, ele vai estar dando um suporte ou uma ideia de que eu não possa fazer aquilo num grupo de pessoas. O que eu posso tirar de positivo ali eu tento tirar.

Quais são os facilitadores ou dificultadores, de trazer os programas da secretaria, no caso as formações que vocês recebem, como que é isso passado isso para o seu grupo de seus professores. Como eles recebem isso?

O que acontece, eu sou um pouco crítica em relação a isso, eu acredito que cada unidade escolar tem uma necessidade. E a gente vê com os resultados das avaliações externas. Eu percebo assim, que existem formações que a gente tem lá, que são extremamente positivas, mas aquele

conteúdo talvez não seja interessante para a minha escola naquele momento. E eu percebo que pela falta de conhecimento, pela falta de jogo de cintura, por eles serem novatos ou não, só reproduzem aquilo, sabe cumprimento de protocolo? Ela fez isso, eu vou lá e faço também. Isso está acontecendo muito, a gente tem que ter um pouco de cuidado em relação a isso. Em relação as propostas que vem, eu vejo assim, como a questão do MMR¹² que veio agora, ele veio como instrumento de trabalho, as avaliações externas sim, mas a gente precisava de mais. Isso precisava ampliar de alguma forma, precisavam de ter mais conteúdo. Talvez nós que estamos há tempos, estamos com sede de aprender coisas novas, não é de aprender coisa novas, porque ninguém quer receitas, mas discutir num padrão mais elevado de conversa. E às vezes fica naquela mesmice, eu queria um desafio maior, porque nós podemos ser desafiadas, nós temos conhecimento. O tempo me fez perceber coisas, me fez aprender coisas. A minha diretora atual, que está prestes a se aposentar, falou algo que me chamou atenção: “olha o coordenador que dá vida a escola, quem pulsa a escola é o coordenador”. Eu estava numa proposta de querer fazer outra coisa e ela me falou isso numa verdade, com olhar tão verdadeiro pra mim, e que isso me dá uma responsabilidade e todos precisavam saber disso. E eu enquanto PC, tenho condição de ter uma formação maior, ter um vocabulário mais amplo, a gente tem condições sim, e aqueles que estão engatinhando, que estão começando, eles precisam também ser olhados. Eles não podem ser simplesmente, ah você quer ser coordenador? Ser colocado dentro de uma escola e faça. Ele precisa de auxílio, ele precisa de orientação. A gente, eu aprendi muita coisa, nós aprendemos na raça, mas está na hora de mudar. Tem gente competente para fazer esse papel, só precisa de uma organização, nesse sentido, não sei se eu respondi.

Como o seu grupo de professores recebe o que vem de lá?

Eu procuro sempre colocar, não na condição, de que olha gente, nós vamos ter que fazer algo porque foi colocado para ser feito. Quando você vem nessa proposta, já existe uma crítica, já existe: ah vai dar trabalho, no caso de escola de tempo integral, talvez isso seja menor porque elas sabem que aqui é dedicação exclusiva. No caso da escola regular que eu estava antes, talvez a rejeição ou impacto acontecia com mais frequência. Aqui não acontece tanto, porque ela é integral, dedicação exclusiva. Você tem 75% acima do seu salário, quando você traz algo assim, seja ele qual for, se elas pensam o balãozinho não sai, elas não falam, elas já sabiam da condição da escola. A gente traz aquilo que é viável, aquilo que vai ampliar o aprendizado deles. E no

¹² Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão.

nosso caso tem esse diferencial. A reclamação daquelas em que o perfil ainda não condiz muito com o da escola, você ainda ouve um resmungo, uma coisa que não gostou, mas a grande maioria sabe para que veio, sabe que ela tem que ser exclusiva, ela vai ter que dar conta daquilo, e ela sabe que tem a parceria da coordenação e da direção para que aquilo aconteça. É nesse sentido que a gente trabalha aqui. Em relação a dificuldade encontrada de formação, ela não existe por causa disso mesmo, porque cada um aqui sabe o seu papel. No decorrer dos anos, eu percebo assim, não sei nas outras escolas, começa a cobrança. O coordenador cobra do professor, mas aqui o professor tem o direito de cobrar do coordenador. Porque é uma faca de dois gumes. Ele pensa: eu sou exclusiva, mas ela também é. Ela cobrou determinada coisa de mim, que ótimo que ela cobrou de mim, mas como coordenador temos que andar na linha, porque se você bobear, elas vêm e falam: Ei e você enquanto PC e não fez? Então é assim, eu acho que é uma leva boa, porque todo mundo tenta dar o seu máximo naquela posição que você ocupa, porque sabe que isso tem que ter um reflexo maior porque a sua escola tem um currículo maior que a outra e não tem porque a criança não adquirir, não melhorar na habilidade não adquirida, vamos pensar assim. Professor fazendo bem, coordenador fazendo bem, diretor fazendo bem, a coisa tem que andar. Porque a gente responde por isso. Eu enquanto formador de professores, eu sou muito parceira, eu sou muito proativa, eu não sou de mandar, até o meu parceiro de trabalho, isso é uma falha, que eu tenho que aprender, o que é meu é meu, o que é seu é seu, e a gente vai pensar junto e você vai fazer. Eu tenho que aprender isso a partir de agosto. Eu sou exigente, eu sou construtiva, eu respeito quem não acredita na construção do conhecimento, mas ela não consegue me convencer que eu estou errada ou que ela está correta. Eu tento a todo o momento cutucar a professora de alguma forma, para que ela pelo menos numa ação pequena, mude e perceba: ah! a coordenação tinha razão nisso. Eu sou aquela pulguinha que fica cutucando o professor mesmo. Quando eu me prontifico a fazer algo, é para fazer bem feito, não é a coordenadora que faz bem feito, é a escola que vai fazer bem feito, são os meus professores, daquele que tem mais dificuldade ao mais esperto, a gente vai fazer de forma em que cada um doe o seu máximo dentro daquilo que ele vai fazer. Eu acredito nesse trabalho em que todos deem o seu máximo. Porque tem lugar por ai, que o estrela é um só, não, eu só consigo fazer porque tenho um grupo de professores que me ajuda e eu tenho aquele grupo que tem mais dificuldade que ajuda de outra maneira, mas ele faz parte daquele grupo. Eu sou muito assim, sou pau para toda obra, mas eu cobro sim, eu sei até onde eu posso chegar dentro do meu papel de coordenadora. Quando fala de pedagógico para mim, quando fala de um diário bem feito, de uma rotina bem planejada, se é uma atividade de leitura e de escrita, para mim ela tem que ser de escrita ou de leitura, porque se ela não for, eu vou chamar o professor e faço ele

pensar, onde você viu aqui, me explica. Eu sou bem isso nesse sentido e é onde aí que eu vejo a evolução deles. A preocupação deles quando eu peço algo, está em se dedicar ao máximo. E aí aquela professora que tinha determinada dificuldade, ela começa a planejar e vem e fala: dá uma olhadinha, vê se eu pensei certo. Quando eu questiono e faço ela olhar de novo para aquilo, é nessa hora que o aprendizado do meu professor vai acontecer. Eu não posso ser, tudo está bom, assim tá bom, faz do jeito que você quer, não, nós temos uma linha de trabalho que vem da Secretaria da Educação, nós temos materiais que eles mandam, eles devem ser usados com respeito e seriedade. Se fosse em um lugar privado nós seríamos mandado embora. Então vamos fazer o nosso melhor. Essa é a minha postura enquanto PC. Eu tenho essa linha de pensamento, vamos colocar assim. Essa formação continuada em serviço que vemos por aí, quando falamos de formação continuada voltada diretamente ao professor, eu me preocupo um pouco em relação a todo esse lado negativo que está vindo, eu não sei, eu sou da época do magistério. Eu fiz magistério, do magistério eu fui fazer pedagogia, eu fiz todo esse processo. E o que a gente vê nos dias de hoje, não é bem assim, não existe mais, até o pessoalzinho que formava no magistério... Não vou lembrar agora...CEFAM, era um pessoalzinho bom que saía, eu começo a perceber assim, a gente tem alguns problemas em relação, mas diante da sua postura de coordenador você tenta melhorar isso em relação a formação do professor. Eu acho que, infelizmente a gente que tem aí vários locais que abrem possibilidades para você se tornar um professor e não te dá um amparo legal, aquela coisa que realmente o professor precisava saber em relação ao que é uma escola, o que é dar uma aula, o que o aluno pensa. Fases de desenvolvimento, de tudo, eu acho que atrapalha um pouco a gente. A gente que está aqui. No meu caso, menos, porque o meu grupo é um grupo preestabelecido. Só sai quem tem uma reprovação e isso é muito raro de acontecer porque o nosso fluxo de professor é um crescente. É o meu 4º ano aqui, eu já sinto de professores que eu via com mais fragilidade, hoje eles já avançaram. Então se você montar um portfólio do professor, você vê o mesmo avanço do aluno. Para você vê que isso é legal na escola de tempo integral, porque o professor só vai sair se ele quiser ou se realmente não atingir a expectativa que se quer, mas o aprendizado dele evolui bastante, então a gente vê num crescente. Quando a gente fala de formação continuada, vamos pensar a nível de aluno que está aí, ela não pode ser confundida, como há um tempo atrás, o próprio construtivismo foi confundido do fazer o que se queria. Nunca foi, sempre teve que ter a intervenção do professor, sempre tem que ter uma atividade bem planejada. Isso sempre aconteceu, foi entendida de uma forma errônea a condição do aluno, “ah! deixa ele escrever assim”, tudo tem uma razão. Temos que ter conhecimento para poder pautar cada fase dessa. Para uma boa formação, três palavras: o meu é parceria, que eu acredito muito na parceria, eu

acredito muito no conhecimento que esse coordenador, ele tem que ter um conhecimento a frente da sua turma, ele tem que buscar esse conhecimento, seja a área que for. Ele tem que estar em constante aprendizado, o coordenador. Outro ponto que eu acho fundamental, se a gente não se planejar, se não tiver uma rotina, e você não se colocar nesse espaço que está inserido como coordenador, como o indivíduo como formador, você começa a olhar recreio, atender portão e não é sua função. A função do coordenador para mim é ir para a sala de aula, dar subsídio para o professor, dar boas formações, olhar para o aluno que está com dificuldades, sugerir possibilidades, ampliar o repertório de leitura, de vocabulário que o nosso professor tem na escola. Enquanto o coordenador não se colocar nessa condição, do indivíduo que está ali, claro que nas exceções, nas necessidades, é pau para toda obra, vamos estar, mas a minha função é essa. Se eu efetivar isso, o resultado ele vem, e o reconhecimento do seu lado profissional também vem e quem vai olhar isso não é diretor da escola não, são os seus próprios parceiros professores. Então o trabalho de parceria é fundamental, planejamento, parceria é assim algo não dá para desvincular. Se você não tiver uma organização, planejamento, nada vai sair da maneira que se espera. Eu sou essa pessoa assim meio e sonho muito com a escola ideal, com professores que acreditem. Porque a gente olha para a criança e às vezes as nossas crianças só têm a gente aqui. Hoje eu posso dizer que sou uma pessoa feliz, porque eu sinto que aqui nessa escola, no caso dela ser integral, as crianças ficarem por oito horas, elas são crianças felizes, elas chegam felizes, elas vão embora felizes, louca para chegar o outro dia para vir para a escola, porque a dinâmica da escola é muito gostosa e muito boa. Essa sou eu, espero que eu tenha atendido.

Professora AMANDA – PC da escola 7

Meu nome é Amanda, eu sou formada em Arte, eu tenho complementação pedagógica e estou na coordenação há quatorze anos, essa parte a gente pula ne, nesta escola.

Como eu cheguei a ser coordenadora, foi um convite de uma diretora que na época estava aqui, minto, ela estava, era de outra escola. A diretora me convidou para ser coordenadora no final do ano, foi lá justamente na época do SARESP, ela queria, que queria que eu fosse coordenadora dos anos iniciais lá. Eu fui para lá e no final do ano, depois do começo do ano, como era muito longe para mim, ai eu acabei parando aqui também como coordenadora, também a convite da direção daqui. Eu pensei em Fundamental, nos anos iniciais, porque eu sou professora de arte e eu gosto muito de dar aula para os anos iniciais. Eu tenho paixão pelos anos iniciais, então eu preferi os anos iniciais porque é um começo, é a base, é uma base gostosa,

são crianças ainda e ainda dá para fazer bastante por eles. A minha principal atividade como professor/coordenador, eu coloco o meu foco é a formação do professor. É complicado organizar o cotidiano para atender tudo da escola. O coordenador, na minha opinião, ele precisava de mais tempo para se programar e mais estudo para fortalecer. Nós temos muitas coisas, muitas orientações que vem da diretoria, só que às vezes por falta de tempo dentro da escola você não consegue aprofundar muito. Mesmo porque o ATPC é um tempo menor que o tempo na formação da diretoria. Quando vem alguma formação a gente dá uma filtrada porque não dá para passar tudo, logo em seguida tem outra formação e você tem que dar conta também. Mas eu acho que falta tempo para o coordenador, porque o coordenador é totalmente, eu estou falando por mim e eu acredito também dos meus amigos, ele é muito interrompido. Se eu estou pensando, se estou escrevendo alguma coisa, se eu estou programando uma pauta, eu paro pelo menos no mínimo umas vinte vezes e depois eu retomo. Só que quando você retoma uma coisa que já está na sua cabeça, já organizada, você se perde, você tem que voltar lá no começo de novo e isso leva umas quatro, cinco horas para montar, eu levo as vezes dois a três dias para montar uma pauta. Claro, contando as paradas. Eu digo uma pauta muito elaborada. Uma pauta, a gente não precisa de tanto tempo assim também. Eu acho que já respondi como são planejadas as reuniões de ATPC. São assim, como eu planejo minha reunião? eu vejo a dificuldade, muitas vezes a dificuldade dos professores. Quando vejo em sala de aula, quando eu vejo algum retorno deles em relação a rendimento ou em relação até em indisciplina. Eu vou buscando às vezes algumas orientações através de alguns sites, coisas que deram certo, eu vou vasculhando. Até peço orientação na diretoria, para as meninas lá. Ai eu faço um ATPC direcionado aquilo, porque eu vejo que aquilo no momento está sendo necessário. Eu faço um ATPC mais direcionado em relação...por exemplo: eu vejo uma professora que não está conseguindo lidar com uma sala que tem, vamos supor, vou dar um exemplo, uma sala do terceiro, do quarto ano que tem alguns alunos ainda que são inclusão e que eles não estão alfabetizados ou aqueles alunos que surgem, que acontece muito, é muito comum nas escolas, os alunos surgirem de outras escolas e quando a gente faz a primeira sondagem, a sondagem diagnostica, a gente percebe que o aluno, ele não está alfabetizado e o professor se perde nesse momento. Então tem que retomar alguma informações que já tive na diretoria, então eu vou lá nas pautas de mil e novecentos e bolinha pra retomar para tentar atender o professor no ATPC, porque as vezes a dúvida de um pode ser a dúvida de vários professores. E é uma coisa importante para retomar. Elas são baseadas também na observação de sala de aula e no próprio retorno do professor, quando ele procura, ele fala, pode deixar, que eu vou falar isso no próximo ATPC.

Minha formação inicial. É de arte, eu acho que a arte, eu considero ela muito importante, porque a arte, ela me trouxe, eu fiz arte porque eu sempre fui uma pessoa criativa. Então o próprio diretor daqui na época, que a minha mãe trabalhava aqui pediu para fazer artes para eu dar aula aqui. Eu vivia enfeitando essa escola, eu era estudante ainda, hoje o ensino médio, eu estava fazendo o magistério na época. E eu acabei fazendo arte, e a arte, ela enriqueceu muito o meu lado criativo. Eu acho que essa criatividade eu uso na APTC, eu uso para lidar com algumas situações. Eu acho que a arte foi muito importante sim, embora não tenha muita coisa de formação, mas ela me trouxe esse campo mais criativo, essa coisa de lidar com os professores ou até em algumas situações. Às vezes eu crio algumas coisas com os professores e a arte me ajudou muito nisso sim. Em relação a isso, mas assim, agora eu me perdi. Bom, ai eu passei para a coordenação, quando eu passei para a coordenação eu senti uma dificuldade sim, dificuldade justamente por conta do conteúdo da alfabetização. Aí eu resolvi fazer pedagogia. Eu acho que na minha cabeça não cabia um coordenador pedagógico sem a pedagogia. Ai eu fui fazer a complementação pedagogia, fiz a complementação e junto com isso a formação do Letra e Vida. O Letra e Vida foi o melhor de todos, ele foi muito bem apresentado para a gente, foi muito importante para a nossa formação. Depois eu fiz o Ler e Escrever e eu tinha a formação da Valquíria que era a nossa formadora lá, que também foi extremamente importante. Senti quando acabou essa formação, se não me engano era da FDE. Da CENP... Isso, ela foi tão importante para a gente, que eu acho que esse povo que está chegando agora, esses coordenadores que estão entrando no Ciclo I, seria extremamente importante para eles também como foi para a gente. A gente sente falta hoje, imagina eles que estão entrando agora sem essa formação mais específica da CENP. Muito, muito importante, mas de todos que eu fiz, o que me abriu mais em relação ao campo dos anos iniciais foi o Letra e Vida que eu fiz com a Maria Isabel, muito, muito bom. As versões anteriores em relação ao programa Ler e Escrever, eu conhecia o Letra e Vida. Mas eu iniciei o Ler e Escrever, eu fui uma das pioneiras, quando começou o Ler e Escrever eu já estava na coordenação. Eu tenho o Ler e Escrever desde o início até o fim, até não ter mais.

Bom, dificuldade encontrada na formação dos professores. Existe sim muita resistência. Porque a gente faz um trabalho de convencimento, mostrando. Eu tinha uma supervisora que falava que tinha que dar brilho no olho. É isso que eu procuro fazer, eu trago muitos vídeos, muitas coisas para eles virem no mesmo caminho, na mesma direção, com toda a formação, essa bagagem que eu tenho. Outras dificuldades que a gente encontra é o tempo. O tempo é o maior dificultador que a gente tem, o coordenador. É muita coisa para fazer, muita demanda, muita coisa para a gente digitar. Que nem agora você chegou eu estava digitando os mapas da escola,

quer dizer, é muita coisa que o coordenador faz nos bastidores. Eu acho que, eu gosto muito de ser formadora de professor, eu acho que é a parte da coordenação que eu mais gosto, porque requer estudo, requer a prática, requer coisas que eu gosto de fazer. Mas eu acho que o espaço para essa formação está muito pequeno. Eu falo por mim, mas eu acredito que muitos têm, é esses desvios que eu contei lá no começo, que para toda hora. Eu gostaria muito de ser só formadora de professor, só isso, ser formadora de professor, eu não queria mexer com buscação, porque vem demandas da secretaria, porque quando chega na escola, cai aonde? Nas costas do coordenador. Então a gente é que tem que fazer buscação, gente que tem que digitar mapa, e você as vezes, esse tempo que você poderia dispor para fazer uma formação maravilhosa, não dá porque entra coisa no meio e você não consegue, muitas vezes administrar o tempo. Mas eu amo ser formadora, eu acho que a parte mais gostosa da coordenação é a formação dos professores, mesmo com as resistências. Ai eu trabalho a conquista o tempo todo, eu também gosto de trabalhar a conquista. Por isso eu não saio da coordenação ainda por conta das formações. A formação das meninas da diretoria são maravilhosas, todas. Tá certo que tem coisas que a gente já sabe, então quando a gente chega lá, fala assim, ai de novo? Mas isso daí é normal, é totalmente natural, você entende que elas tem que retomar algumas coisas como você tem que retomar na ATPC. Os professores novos que chegam, os professores que já até conhecem o conteúdo da pauta, já dominam o conteúdo da pauta está lá também, é a mesma coisa que eles fazem lá na diretoria de ensino. A formação da Ângela é espetacular, da Raquel, da Andreinha, todos lá, é uma formação impecável, as meninas são maravilhosas, são mesmo de verdade. Agora o que pega muito no coordenador, que eu acho que isso deveria mudar sim, o coordenador deveria estar aqui para formar. Para trazer essas formações externas que a gente tem e trabalhar mais com o professor, o que está acontecendo na sala de aula. Com essas mudanças que teve agora no sistema, não sei se vem mais inovações para o Ciclo I, para os anos iniciais. Porque para os anos finais já aumentou para caramba o tempo de ATPC. Se vier a mesma condição pros anos iniciais eu acho que a gente já vai partir para um lado só de formação, porque ai não vai dar tempo mesmo. Ai não vai ter como fugir dessa parte. Mas eu gosto muito, muito feliz com a formação, é a minha praia, é o que eu gosto bastante. E a bagagem que eu tenho, graças a todas essas formações que eu tive, contando com Letra e Vida, Ler e Escrever, com a formação da CENP, com as meninas da diretoria, com a pedagogia mesmo que fiz para entender leis e algumas coisas da época, foi muito importante para mim também. Assim, eu tentei me especializar, eu fui sempre caminhando para a formação. Eu acho que é isso.

Obrigada, professora!

Professora JULIANA – PC da escola 8

O meu nome é Juliana, eu não tenho muito tempo de docência, ingressei em 2015 como efetiva no Estado. Nessa escola que eu estou atuando é o meu primeiro emprego, é a minha primeira atuação aqui. Então estou encaminhando para o quarto ano, enfim, quinto ano no ano que vem. Durante três anos eu passei pelo probatório, concluí o probatório e me candidatei para o cargo de coordenação. O que para mim foi tudo muito novo, uma experiência bem nova, porque eu estava do outro lado né, então eu nunca tinha parado para analisar todo o trabalho, a função que é de um professor coordenador. Eu fui aprendendo e me surpreendendo. Participar das reuniões de formação na diretoria de ensino foi importante. Algumas ocasiões de fato eu saí com alguma aprendizagem, outras eu achei que foi um pouco repetitivo do nosso dia a dia, do que a gente já vem trabalhando, que a gente já sabe. Eu senti um pouco mais de necessidade de algo novo, de algo diferente. As formações são importantes, mas eu senti necessidade de mais informações para poder passar mais formação, coisas diferenciadas, vamos dizer. Talvez seja até por conta de mim mesma, como pessoa, que eu sou muito curiosa, muito crítica, muito questionadora, eu sinto essa necessidade buscar mais, mais informação para a formação. Como professora, como pessoa, eu sou alguém preocupada com uma formação contínua. Eu estou sempre em busca de cursos. Já fiz uma pós-graduação em neuropsicopedagogia, estou pensando numa próxima pós-graduação, principalmente envolvendo a área da inclusão que eu acho que é muito importante. Eu acho inclusive que sinto falta de formação para professores porque as escolas estão recebendo muitos alunos laudados e não laudados, que a gente observa dentro na sala de aula que existe uma questão de transtorno ou deficiência. Os professores têm dificuldades em lidar com essas questões. Nas formações eu sinto mais falta disso de como lidar com o aluno, a gente tem que pensar no aluno, um ser individual. Eu falo para os professores e penso como professora. Na minha sala, eu tinha trinta alunos, eu tenho trinta problemas para resolver. Cada um no seu tempo, cada um com a sua hipótese, cada um com a sua maneira de ser. Então, é difícil para o professor conseguir dar conta de tudo isso, de tanta pressão, de tanta cobrança e ainda vindo mais formação para ter competência para lidar com as questões do dia a dia. Então é assim, eu acho que é muito válida a formação na diretoria de ensino, a gente aprende bastante. É difícil formar na escola. O coordenador formar na escola. Tudo bem nós temos os tempos de ATPCs, que é para isso, mas eu acho que ainda falta mais formação, não digo nem só por questão do professor, eu acho que falta um pouco de estímulo pelo Estado de promover essa formação continuada pelos professores. Os professores não têm estímulo, na verdade, às vezes

eles se sentem um pouco que abandonados pelo Estado, não digo pela escola, pelo local do trabalho, é no geral. Porque muitas vezes a gente como professor a gente acaba investindo para poder fornecer uma formação de qualidade como como prevê a constituição, como prevê a LDB. Então é complicado para o professor neste aspecto, nesse sentido, e se tornar mais complicado para o professor/coordenador. Porque eu, por exemplo, nessa função, já tendo passado pela experiência do professor, eu tentava suprir algumas faltas para minhas professoras. Nessa questão eu tentei ser mais colaborativa com elas, mais participativa. Graças a Deus, eu consegui nesse ano que eu estou na coordenação, eu acredito que eu consegui desenvolver um bom trabalho. Claro que eu cometi meus erros, minhas falhas, estou em processo de aprendizagem, eu acho que a gente está no contínuo processo de aprendizagem, não importa quantos anos você possa estar numa função. Você está sempre aprendendo com o outro, experiências novas virão. Eu achei que foi um ano produtivo, foi um ano de muita pressão também, muita demanda por parte da Secretaria. Que na minha opinião, foi muita coisa jogada, não foi muito bem planejada. Ai joga a questão da observação de sala de aula, ai começa a questão do coordenador como ele entra na sala de aula, ai daqui a pouco entram processos, os caras cancelam tudo, para tudo e foi muito formado e informado essa questão. Teve muito conflitos, a gente viveu muita pressão. Ai inicia um projeto, ai daqui a pouco vem outro projeto, nem concluiu e terminou e já estão apresentando um outro. Não teve muito planejamento, mas não por parte da escola, eu acho que foi parte dos órgãos, veio de cima, então foi um efeito domino. Eu sentia que jogava para a diretoria de ensino, a diretoria de ensino jogava para a gente, para os coordenadores, e os coordenadores jogavam para dentro da escola. Foi meio assim que aconteceu. Então houve muito debate, muita discussão sobre esses apontamentos, nas próprias reuniões de formação, que os coordenadores falavam que estavam buscando um resultado que estava se tornando humanamente impossível de ser aplicado dentro na escola, porque nós não tínhamos tempo para buscar o resultado diante de tanta demanda que estavam jogando em cima da gente. Então, essa foi um dos problemas que eu senti nesse ano e que foi muito discutido na diretoria de ensino. Como eu sou coordenadora do Ciclo I, eu falo que as professoras são muito meio mãezonas. Podem reclamar o quanto for, mas sempre abraçam as causas. Por mais que falassem, poxa a gente nem terminou um projeto já está ai colocando outro, até as crianças estão sentindo, e comentando, a gente nem terminou, já está outra coisa pro. Fora as avaliações, nesse ano tive a ADC, Avaliação Diagnostica, ai meu Deus fugiu a última palavra, acho que é complementar, se não me engano é isso. Então foi tudo assim uma coisa em cima da outra. Tinha a AP, ai depois veio a ADC, da ADC veio o SAEB, do SAEB veio o SARESP e foi tudo muito uma assim atrás da outra, principalmente da AP da ADC com

uma semana de diferença de uma prova para a outra, basicamente. Os quintos anos, os anos que a gente mais trabalha, mais busca resultado, foram as que mais sofreram pressão. Eu acho que foi difícil para as professoras dos quintos anos, esse ano. Mas assim a gente tentou desenvolver um bom trabalho com o apoio da direção, a gente sempre teve muito apoio de todos aqui. Na verdade, nós somos uma equipe. É o que eu falo para as professoras, aqui a gente tem que pensar num todo, numa unidade, todos estamos no mesmo barco, se afundar, afunda todo mundo junto. Vamos fazer esse barco andar e seguir o seu caminho sem nenhum problema. A gente pensa muito nessa questão da unidade, da colaboração. Como pedagoga eu também tenho outras formações, eu também sou historiadora, além de neuropsicopedagoga. Para ser formadora eu acho que é importante essa questão da unidade, de você ter essa participação, a união dos professores com você, caminhando junto, o que é difícil para o professor/ coordenador. Eu acho que essa é uma questão mais difícil do trabalho do coordenador, é conseguir manter a unidade e todo mundo pensando da mesma maneira. Nas formações, claro, cada um pensa de uma maneira, se sente cobrado de uma maneira e reage de uma maneira. É complicado na hora dessa formação, o saber ouvir e o saber falar, porque lidar com o ser humano é difícil. Nem todo mundo sabe falar e nem todo mundo sabe ouvir. Essa questão é complicada, é o que mais eu acredito que pese. O tempo, a organização do tempo é fundamental porque você passa na diretoria de ensino oito horas informação e você tem cinquenta minutos para passar a informação. E tudo bem vai, vamos se dizer assim, cinquenta minutos você não vai fazer tudo, as cinco horas, oito horas e cinquenta minutos, mas você tem outros dias de ATPC, concorrida a sua formação. O que você recebeu de formação. Mas na verdade, o que eu recebo lá, eu costumo aprimorar. Quando eu saio de lá sentindo a falta de informação, de algum complemento, alguma coisa, então eu vou buscar a informação para complementar ou eu até modifico alguma coisa. Porque eu falo no seu passado desse jeito não vai dar certo. Então a gente tem aquele olhar observador de conhecer, já faz parte da função do professor de observar e saber como atuar com determinados indivíduos. Eu já penso todos eles no seu individual antes de começar a formação, sei o que eu espero de cada um. Eu já tento montar de uma forma que minimize problemas. Então assim, se eu não tenho uma base fica difícil e eu acho de toda essa questão da formação é a mais complicada. Porque em todo professor tem o mesmo interesse. E eu sou uma pessoa que eu já te falei, eu tenho muitos cursos, eu vivo de cursos. Eu faço curso pela EFAP, eu faço curso por outras instituições, então eu tenho muito cursos. Eu acho foi justamente essa questão que me fez conseguir o cargo da coordenação. Porque eu apresentei diversos certificados de cursos que envolviam alfabetização e letramento, educação especial ou transtorno, o TEA, porque aquilo que eu te falei, eu sinto falta dessa formação dos professores.

Os professores não sabem lidar com as crianças que chegam em sala de aula, principalmente que apresentam uma questão de deficiência ou transtorno. É essa falta que a gente não tem formação na diretoria de ensino para isso. A gente tem o EFAP, eles colocam lá alguns cursos, promovem alguns cursos, mas aí vem aquela questão, nem todo professor tem interesse. Eu acredito que se tivesse algum incentivo por parte do Estado, eles mudassem essa concepção. Os professores, o que eu penso, eles estão se sentindo desmotivados, desvalorizados, então isso é complicado de você lidar com essa questão porque não é algo que está ao seu alcance, não está ao alcance do coordenador. Por mais que a gente queira motivá-los no trabalho, nas suas funções, isso não vem lá de cima, então eu já tive fala de professor: o estado me dá giz e lousa. Tudo bem isso não justifica o não bom trabalho. É o que eu falo, tudo bem, você tem giz e lousa, mas você ainda assim você tem os objetivos a atingir e você tem que desenvolver o seu bom trabalho. Eu acho que é esse todo, sabe que falta para se chegar realmente num resultados, melhores planejamentos que venham de cima. Não só por parte da escola, cada escola tem sua identidade, lógico. Então, tem a sua comunidade, têm seus alunos, nenhuma escola pode ser comparada a outra. A gente pensa muito no que pode fazer para melhorar, e nesses cinco anos que estou aqui, vem melhorando, graças a Deus a gente vem alcançando resultados. Vem se ajustando, vem buscando melhoras, está se atingindo seus objetivos. Claro que é um longo caminho, falta ainda muita coisa para se chegar no seu objetivo final, mas está caminhando para ser feito. A minha formação, é complicado falar de você como pessoa formadora. Outro dia eu perguntei para um professor: eu falei para ele assim, eu não consigo me avaliar, eu acho quando você está dentro da coisa, fica difícil você saber se você está desenvolvendo um bom trabalho. Eu acho que estou. Eu falei, eu acho que estou, eu consegui atingindo meus objetivos. Mas aí eu chamei o meu professor, me fala como eu fui coordenadora para você, você é uma pessoa experiente, já passou por diversas outras escolas, diversos outros coordenadores, já trabalhou no Rita, está retornando, o que você está achou da minha atuação? Ele foi só elogios, ainda brinquei, pode criticar, porque pra mim a critica é construtiva, porque são pontos para mim reavaliar, ,eu não sei se irei continuar no cargo ou não no ano que vem. Eu ainda não sei. Se eu continuar no cargo são pontos negativos que eu tenho que reavaliar. Ele falou que não tinha como apontar nada negativo, porque ele falou que todo o trabalho que eu busquei, essa unidade, então todos os professores trabalharam de maneira uniforme, caminhando juntos, não teve essa questão de um professor está numa sequência, outro já está disparado três a frente, quatro a frente. Não, todo mundo trabalhando junto, pensando junto. Quando faziam as provas, as avaliações externas, nós mapeamos, as turmas mapeavam. Descobriam o problema da sua sala e depois analisavam a turma e aí descobria-se que era o mesmo problema que tinha numa sala,

tinha nas outras. Então era uma habilidade que se precisava trabalhar de uma maneira geral entre as turmas. Então eles pensavam, como recuperar aquela habilidade juntos? Então, isso ele falou que é difícil encontrar essa unidade em outras escolas e esse ano ele se sentiu feliz, porque muitas vezes ele trabalhou sozinho, cada um no seu quadrado. E ele falou que dessa vez não, então ele pode compartilhar os problemas dele, as experiências positivas, negativas e houve muita troca de informação. E ele falou que isso foi um dos pontos mais positivos da minha atuação com coordenadora, foi ter buscado essa unidade entre eles. E a união e ter tentado suprir as necessidades dele, atendendo a de todos na verdade, ele disse para mim: eu não me senti abandonado, eu tive apoio. Então essa foi uma coisa muito importante para mim. Eu me coloquei no lugar dele e em algumas questões como professora eu me sentia meio abandonada, sem ter um coordenador para falar: por que você não faz assim, tentar fazer, tenta melhorar, vamos pensar juntos. Se fizer assim... Eu sempre estive muito presente e até mesmo numa análise de hipótese, a gente sentava junto para conversar. Você acha que esse aluno evoluiu ou ainda está naquela fase da transição? Como que você vê esse aluno? Eu fui muito participativa, eles não davam uma nota antes sem a gente avaliar o aluno. Por que você acha que esse aluno merece uma nota vermelha? Por quê? Qual foi o seu trabalho com o aluno? O que você proporcionou para ele? Você acha que foi suficiente? Será que se você não tivesse trabalhado ele de tal maneira, proporcionado tal outra coisa, teria sido diferente o resultado dele? Então a gente fez muito junto, então acho que foi o ponto mais importante para eles de saberem que até numa análise de uma nota, de uma avaliação, eles vinham me pedir muita questão. Eu estou montando uma prova, vê o que você acha? E a gente avaliava, olha essa questão, vamos pensar nela direito? Ela não está com uma comanda muito clara, o aluno pode se confundir. Você não acha, que se a gente mudar... Foi muito bom, foi nesse aspecto que ele falou que ele não se sentiu abandonado, porque até numa elaboração de prova a gente estava junto, numa nota de aluno, nas avaliações, nos tipos de avaliações, nos registros.

Esse professor se sentiu tão amparado que ele fazia questão de que eu fosse assistir às aulas dele. E muitas das vezes, eu falava, posso interferir, só um minutinho. Eu tive uma ideia, vou buscar tal material. Sabe, eu interferia e buscava algo concreto para complementar o que ele já estava trabalhando dentro da sala de aula porque ele também buscava trazer aquela coisa do concreto para as crianças para tentar melhorar essa questão dos resultados. Eu também fui muito feliz para falar a verdade fui acolhida muito bem recebida. Porque como eu falei, lidar com o ser humano no seu eu, cada um pensando de uma maneira, é difícil. Assim pela avaliação deles eu até que fui bem, teve professor que falou assim: eu me sinto tão feliz, agora eu tenho contato com outros professores .ela trabalha sozinha, mas porque ela ingressou, estava na reserva, eu

fui colocando ela assim junto, entrando, caminhando. Ela falou que está super bem, está feliz, porque ela conseguiu conversar com outras professoras, entrar na unidade, trabalhar junto e aprender. Porque ela falou: eu já tinha um ano que eu estava atuando, eu não aprendi nesse um ano como eu aprendi agora dessa agora dessa maneira, trabalhando com unidade, todos os professores conversando, dialogando, pensando junto, buscando resultados juntos. Então eu acho que esses foram pontos positivos na questão da formação do professor em ATPC. Essa coisa de mostrar pra eles que eles tinham que se unir. Uma das minhas falas nas formações era: não é porque hoje você é professor do 1º ano que amanhã você não pode ser do 5º do dela, da sala dela, ou 4º dela. Se ela tem um problema vamos pensar juntos para ajudar no problema dela. Vamos pensar. Como que a gente pode resolver essa questão dos resultados, dessa habilidade para o 4º ano? As professoras de 1º ano davam uma ideia, do 3º, do 2º, de 5º, então houve isso. Ah, porque eu sou professora de 1º ano eu não vou ajudar uma colega que precisa recuperar o aluno do 5º ano. Então, teve muito diálogo, muita discussão, muita dinâmica. Eu levava questões pra ATPC de situações/problemas, falava assim: agora vocês vão resolver, vocês são os alunos. Eu quero ver como vocês vão resolver. E às vezes eu mandava eles na lousa, como você pensou? Pensa, coloca ai como você pensou? Para eles observarem, entre eles, eles pensam diferentes. A estratégia de ensino deles não é a mesma. Então eles acabam aprendendo novos métodos, novas estratégias para aplicar com os alunos deles. Isso até comigo acontecia. Porque teve uma professora que eu falei, uma questão lá, uma conta de fração, um exemplo, para transformar em número decimal, ela foi fazer a divisão. Falei nossa, eu não faço assim. Eu mostrei como eu faço, ela: nossa, eu nunca pensei assim. Então eu falei eu nunca pensei dessa maneira. Você percebe que a gente pode ensinar a mesma coisa, o mesmo conteúdo para o aluno, mas nós vamos usar métodos e estratégias diferentes. E se a minha estratégia não atinge aquele aluno, a dela pode atingir. A gente pensava muito assim. Teve muita aula nos meus ATPCs, eles se tornavam alunos. E a gente brincava, ficava algo bacana, ficava algo dinâmico. Eu levava muitos jogos nos ATPCs, e malha quadriculada, eu colocava uma questão que eles tinham que montar formas, figuras e de acordo com um perímetro....o informada. Eu falo, pensa! Se vocês estão com dificuldades, imagina o aluno? Como eu faço com esse quadradinho que não é cheio da malha quadriculada que está sendo dividido, como eu conto ele? Foi muito bacana, foram muitas experiências muito bacanas nesse novo cargo que eu atuei esse ano. Eu fui muito feliz, foi o que eu senti, que eu recepcionei dos professores: abraços, muitos obrigados, espero que você continue. Eu acho que foi positivo o meu ano. Acho que eu falei tudo.

4.3 Análise das vozes dos professores coordenadores

As entrevistas foram transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo, uma das técnicas mais utilizadas porque procura não só entender ao sentido da comunicação como outras significações da mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2012, p.12).

Na perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo é vista como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p.48, destaque da autora)

Neste sentido, Franco (2012) afirma que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem, e a partir de sua análise, seja possível fazer inferências, já que

[...] a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. [...]É ela que confere a esse procedimento relevância teórica uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. [...] Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a sua maior ou menor compreensão acerca de diferentes situações vivenciadas e refletidas e acerca do nível de conhecimento assimilado sobre diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2012, p.32)

Para as autoras, o diferencial da análise de conteúdo está em produzir inferências, tal qual um arqueólogo (Bardin) ou um detetive (Franco), ambos trabalham com vestígios ou indícios que lhes permitirão descobrir alguma coisa a mais, pois “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (grifo da autora) (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos.” (FRANCO, 2012, p. 31).

Outro elemento importante a ser considerado é reconhecer que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor.

A pré-análise é a fase de organização dos dados, os primeiros contatos com o material a ser analisado. Uma pré-análise exploratória é sempre necessária e, a partir daí, devem ser criadas as categorias interpretativas e teoricamente fundamentadas.

As categorias podem ser definidas de duas maneiras: categorias criadas a priori são definidas pelo pesquisador “[...] em função da busca a uma resposta específica [...]”, e as categorias definidas a posteriori são aquelas que aparecem a partir dos conteúdos das mensagens emitidas, para depois classificá-las em função de convergências e divergências a serem identificadas e, finalmente, para poder interpretá-las à luz das teorias explicativas. (FRANCO, 2012, p. 64-65).

Para a autora, ambas as opções requerem do pesquisador um cuidado na análise das respostas:

No primeiro caso (categorias criadas a priori), a tendência é levar uma simplificação a uma fragmentação muito grande do conteúdo manifesto. [...] Por outro lado, trabalhar com um sistema aberto, (categorias criadas a posteriori) como já dissemos, exige maior bagagem teórica do investigador. [...] gera uma tendência de se iniciar o trabalho, criando-se uma grande quantidade de categorias. (FRANCO, 2012, p.65-66)

Após a leitura das entrevistas, pôde-se identificar as categorias temáticas repetidas ao longo do discurso dos PCs, o que Franco (2012, p. 66) chama de categorias a posteriori “que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc.”

As categorias temáticas emergentes no decorrer da leitura das entrevistas foram:

- . Percepções dos PCs sobre sua formação inicial;
- . Percepções dos PCs sobre as orientações recebidas dos órgãos centrais;
- . Percepções dos PCs sobre as expectativas dos professores em relação sua atuação como formador;
- . Percepções dos PCs sobre a sua atuação como formador.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram organizados em quadros em que estão registradas as principais falas referentes a cada uma das categorias temáticas levantadas acima. Essas falas foram analisadas após cada um dos quadros.

Quadro 13 – Percepções dos PCs sobre sua formação inicial

PCs	Descrições/ Informações
1. LÚCIA -	[...]eu iniciei na área da educação como uma mãe voluntária, conheci uma escola onde eu pus os meus filhos e lá iniciei com os professores do 1º ao 4ª serie na época. Lá eu fui tomando gosto pela área da educação, eu sou formada em artes[...] Por eu ser de área de artes, eu não era formadora do ciclo I, então eu tive apoio nessa parte ai na formação. Em decorrer eu fiz os cursos, eu fiz

	Letra e Vida, depois fiz Ler e Escrever, EMAI e outras formações do Rede do Saber e diferentes cursos que foram surgindo, eu fui fazendo.
2. CRISTINA -	[...] eu sou formada em educação física pela universidade de Santana. Não tenho pedagogia e eu estou na coordenação há um ano e quatro meses. [...] Eu acho que a minha formação inicial, visto que eu sou da educação física, não é suficiente. [...] Então o professor que é especialista, ele trabalha com diversidade, agora o professor que é polivalente, o pedagogo, com aquela turma específica, eles se acostumam com aquela turma, a visão que ela tem é daquela turma e a gente, até como especialista enxerga aquela turma como diferente.[...]Mas eu particularmente fiz três pós, as três online, que na verdade para mim o sistema online não funcionou muito. Eu acho que para mim o presencial faz muita diferença. Acho que o fórum online não é a mesma coisa do que uma discussão em sala de aula, com seu tutor, com seu professor. Eu acredito na formação presencial, para mim é a que acontece.
3. VILMA	[...] eu sou inicialmente formada em pedagogia. Fiz uma complementação de psicopedagogia porque eu acreditava, eu tinha aquela angústia de ver o meu aluno com uma dificuldade de aprendizagem e eu não entender o que era. Eu fui fazer psicopedagogia acreditando que eu ia conseguir atender em sala de aula. Ou eu dava aula ou fazia atendimento. Então isso me trouxe uma bagagem no olhar nas dificuldades da criança, mas não consegui fazer atendimento. Entendi que não era para isso aquela formação. Estou aqui desde 2006 e estou na coordenação desde 2015. Foi o final de 2014, mas eu falo que é 2015 porque eu peguei poucos meses. A minha carreira profissional enquanto professora do Estado sempre foi aqui, já aqui há treze anos. Passei para a coordenação a convite da Lúcia que já estava aqui há dez anos. [...]Eu já tinha feito o Programa Ler e Escrever e junto com o Ler e Escrever eu fiz uma pós-graduação em EAD em alfabetização, no paralelo [...] Os encontros realizados no núcleo, atualmente são quinzenais. Eu percebo que a minha formadora lá, ela está sendo capacitada. Ela tem um conhecimento vasto, ela está estudando. Mas o ano passado, a fundação Leman, começou um projeto, que no meu entender faltou verba para atender todo mundo, mas que era um projeto maravilhoso.
4. FELIPE	Sou formado em Língua Portuguesa e tenho mestrado em Literatura.[...] . Gostaria de ter mais tempo de estudo, eu acho que o coordenador deveria ter mais tempo de estudo. E uma outra coisa, eu acho que o coordenador tinha que ganhar um pouco mais para eu fazer o curso que eu quero fazer. Não um curso imposto. Você vai na diretoria hoje, você aprendeu alguma coisa? Não sei. Agora teve muitos cursos que eu deixei de fazer[...]
5 – ISABEL	A minha formação, eu fiz magistério, pedagogia. [...]Não parei de estudar nunca, sempre ou pela Secretaria, ou cursos fora, fui da prefeitura de SP, então eu aproveitei muito, fiz cursos maravilhosos [...]. Todos os cursos que pude fazer eu fui fazendo com a Thelma [...] Foi um embasamento teórico maravilhoso e na prática[...].E eu estou procurando conhecer mais, estou fazendo um curso de informática que é mexer no drive, e já estou vendo que é possível fazer é possível aprender.
6 - JUSSARA	Eu sou pedagoga, pedagogia apenas. Eu procuro fazer muitos cursos, tanto é que já extrapolei as pontuações todas, pela...pela Secretaria e pela diretoria de ensino agora. Mas não de pós-graduação, não tenho nenhum, nunca me interessei. Mesmo porque sempre privei a carreira, como não me dava vantagens na carreira, eu não me interessei em fazer. Mas cursos que me deu

	vantagem na carreira eu fiz todos os possíveis. [...]Fui da primeira turma. [...]Do Ler e Escrever e do Letra e Vida.
7 – RAQUEL	Eu posso dizer que aprendi muito, mas não aprendi só esperando me darem o aprendizado. Eu busco, eu busco no meu particular, eu gosto de ler a respeito, se eu tiver que pagar um curso para eu entender melhor a respeito da leitura, eu vou atrás disso, porque eu acho que a gente precisa dessa atualização. [...]Eu busco mesmo assim, busco mesmo, eu acho que a gente não pode esperar que nos forme, a gente tem que buscar essa formação. Essa questão se a minha formação é suficiente ou não, eu acho que nunca é, eu acho que a gente sempre aprende. [...]Talvez nós que estamos há tempos, estamos com sede de aprender coisas novas, não é de aprender coisa novas, porque ninguém quer receitas, mas discutir num padrão mais elevado de conversa. E às vezes fica naquela mesmice, eu queria um desafio maior, porque nós podemos ser desafiadas, nós temos conhecimento. O tempo me fez perceber coisas, me fez aprender coisas. [...]
8 – AMANDA	[...] eu sou formada em Arte, eu tenho complementação pedagógica e estou na coordenação há quatorze anos, essa parte a gente pula ne, nesta escola. [...]Eu acho que a arte foi muito importante sim, embora não tenha muita coisa de formação, mas ela me trouxe esse campo mais criativo, essa coisa de lidar com os professores ou até em algumas situações. Às vezes eu crio algumas coisas com os professores e a arte me ajudou muito nisso sim. [...]Aí eu resolvi fazer pedagogia. Eu acho que na minha cabeça não cabia um coordenador pedagógico sem a pedagogia. Aí eu fui fazer a complementação pedagogia, fiz a complementação e junto com isso a formação do Letra e Vida.
9 -JULIANA	[...] eu não tenho muito tempo de docência, ingressei em 2015 como efetiva no Estado. Nessa escola que eu estou atuando é o meu primeiro emprego, é a minha primeira atuação aqui. Então estou encaminhando para o quarto ano, [...] Durante três anos eu passei pelo probatório, concluí o probatório e me candidatei para o cargo de coordenação. [...] Eu estou sempre em busca de cursos. Já fiz uma pós-graduação em neuropsicopedagogia, estou pensando numa próxima pós-graduação, principalmente envolvendo a área da inclusão que eu acho que é muito importante. [...] Como pedagoga eu também tenho outras formações, eu também sou historiadora, além de neuropsicopedagoga. [...]E eu sou uma pessoa que eu já te falei, eu tenho muitos cursos, eu vivo de cursos. Eu faço curso pela EFAP, eu faço curso por outras instituições, então eu tenho muito cursos.

Fonte: elaborado pela autora

Para assumir a função de Professor Coordenador na rede estadual de São Paulo, não há necessidade de ser formado em Pedagogia. No entanto, os PCs que não têm formação voltada para os anos iniciais sentem grandes dificuldades em entender as propostas que devem passar aos seus professores e acabem fazendo cursos de complementação pedagógica, como denunciam as declarações: Lúcia: *“eu não era formadora do ciclo I, então eu tive apoio nessa parte aí na formação. Em decorrer eu fiz os cursos, eu fiz Letra e Vida, depois fiz Ler e Escrever, EMAI e outras formações do Rede do Saber e diferentes cursos que foram surgindo,*

eu fui fazendo.”; Amanda: “Eu acho que na minha cabeça não cabia um coordenador pedagógico sem a pedagogia. Aí eu fui fazer a complementação pedagogia, fiz a complementação e junto com isso a formação do Letra e Vida.”; Cristina: “Eu acho que a minha formação inicial, visto que eu sou da educação física, não é suficiente.”; Raquel: “eu acho que a gente não pode esperar que nos forme, a gente tem que buscar essa formação. Essa questão se a minha formação é suficiente ou não, eu acho que nunca é, eu acho que a gente sempre aprende.”.

Os PCs sentiram-se despreparados diante do novo, pois sabiam que sua formação inicial não seria suficiente para lhes dar segurança para atuar na função de PC. Para Isabel, eles precisariam ter um preparo antes de assumir tal função: “[...] eu acho que precisa ter um preparo antes, a gente sai da sala de aula e entra na coordenação. A gente não tem [...].”

Quadro 14 - Percepções dos PCs sobre as orientações recebidas dos órgãos centrais

PCs	Descrições/ Informações
1. LÚCIA -	Bem essa formação de Letra e Vida, foi um estudo muito profundo. Lá eles conseguiram dar um up para nós, uma abertura, o que seria o Letra e Vida. Já o Ler e Escrever, eles estão sempre repetindo a mesma coisa, eles não saem daquilo. O pré, o alfabético, não muda, sempre a mesma coisa, sempre a mesma história. Então não tem uma nova situação, não muda, é aquilo e aquilo continua, sempre a mesma conversa. [...] Lógico, esse material do Ler e Escrever e o EMAI, nossa é fabuloso, só que tem que expandir mais e é isso que muitos professores não enxergam isso. [...] O que eu sinto também, como eu fiz o Letra e Vida, eu sinto falta dessa formação. Inclusive quando nós fizemos essa formação, foi numa universidade, acho que foram quase dois ou três meses, a formação foi bem profunda. É bem diferente do Ler e Escrever. O Ler e Escrever é mais assim uma reunião de coordenadores, onde passa as suas dificuldades e algumas experiências que as escolas tiveram que teve dentro da sua escola, dos coordenadores que estive. Diferente da formação lá do Letra e Vida, então eu acho que eles precisariam fazer novamente essa formação para os coordenadores. Para os coordenadores estarem saindo, indo para uma universidade, faculdade, para estar fazer essa formação, é totalmente diferente.
2. CRISTINA -	Não conheci as versões anteriores do Programa Ler e Escrever. Porque em ATPC, a gente que era especialista não participava muito dessas demandas. [...]Então sobre o Programa Ler e Escrever, o que eu vejo hoje é da com a minha experiência na coordenação. As versões anteriores eu realmente não sei. As professoras comentam muito sobre, não o Programa Ler e Escrever, mas o Letra e Vida que foi muito importante, muitas aplicam até hoje o conhecimento que elas tiveram desse tempo dessa formação do Letra e Vida. [...]Sobre os projetos de formação da Secretaria da Educação, muitos projetos são colocados em cima da hora, com prazo muito curto para aplicação e com pouco tempo para discussão. [...]Alguns projetos são interessantes, mas eu vejo que muita formação da Secretaria da Educação que a gente tem na diretoria do ensino é direcionada para o terceiro e quinto ano porque fazem SARESP.

	[...]Atualmente eu não estou fazendo nenhum curso, mas eu sempre que posso acompanho os cursos pela EFAP, ou o que a própria diretoria indica.
3. VILMA	<p>As formações da diretoria de ensino, elas eram importantes. Só que a formação da diretoria de ensino ela é sobre os resultados de toda a diretoria. Toda a diretora de ensino, resultado que eles analisavam que veio da Secretaria da Educação, de todo o estado. Então eu aprendia, mas eu trazia para a nossa necessidade. [...]Eu percebo, o projeto que me complementou foi o MMR. A gente até teve um seminário de boas práticas, eu fui apresentar. [...]Ele lançava tantos porquês para a gente digitar que eu comecei a lançar esses porquês sobre as minhas ações. Por que eu estou fazendo essa formação? Porque o meu professor do 3º ano precisa disso, mas tá, por que ele precisa disso? Porque ele ainda não aprendeu. Por que ele ainda não aprendeu se ele sempre trabalhou com isso? Porque talvez ele não esteja conseguindo desenvolver novos caminhos para atingir o mesmo objetivo. E por que ele não está, quais são esses novos caminhos? Então a gente destrinchou, esse projeto nos ensinou a destrinchar o problema, a separar o problema até chegar na causa. E aí quando você chega na causa, que ação eu preciso para essa causa, para atingir esses porquês.[...] Era um projeto que ele focava na gestão, era gestão do coordenador para olhar a gestão administrativa, mas também para gestão de sala de aula, para gestão do grupo de professores que não era só formação, gestão de pessoas, de como você administrar aquele grupo de pessoas para aqueles estivessem entrosados para trabalharem juntos. [...]Esse projeto da fundação Leman era maravilhoso. Mas a gente teve quatro encontros e pelo que eu percebi ia ser um ano. [...] Nesse momento eu não estou fazendo nenhum curso de especialização, fiz vários, estou fazendo ainda na EFAP, então eu fiz o EMAI no EFAP, eu fiz um de gestão no EFAP, eu acho que isso falta muito para o coordenador. Eu acho que assim, uma formação muito longa, às vezes a gente é convocada para oito horas. Uma formação muito longa, ela nem sempre contempla todas as necessidades do grupo.</p> <p>[...] Eu acho que ele poderia melhor planejado. [...]Então, algumas dificuldades tenho ido buscar no particular porque a Secretaria não consegue dar conta e eu não vou culpá-la.</p>
4. FELIPE	<p>O Letra e Vida, ele te dá uma sustentabilidade grande, de você entender o processo de como a criança pensa, o que se desenvolve na cabeça dela. Porque aí eu entendi que nada mais era e nada menos que era fonética. [...]veio esse projeto Ler e Escrever. Que eu vou ser muito honesto, nunca vi coisa mais ruim na minha vida. Porque ele não tem uma sequência em língua portuguesa, ele se perde, ele não te dá uma estruturação. Então assim, o coordenador que se baseia só nisso, eu não acredito que ele dê para os professores toda a formação necessária em sala de aula. Ele pode ter isso como um caminho, só que você tem que ir atrás [...]. Só que eu tive uma grande sorte, veio o projeto EMAI, que esse para mim é o melhor projeto que já foi feito na cidade de SP até hoje.[...] O Estado teve uma vez, não lembro o nome daquele projeto que era de aceleração, lembro que tinha o sétimo e oitavo ano junto, aquilo era bárbaro, foi a melhor coisa e do nada se destruiu como hoje.</p> <p>[...] Todos os cursos eu fiz que a educação obrigou a fazer. Todos os cursos eu fiz. Esses cursos valeram a pena? Olha, antigamente, quando o Ler e Escrever era o top da diretoria, vinham formadoras de fora. Essas formadoras eram muito boas, davam encontros maravilhosos. Depois que cortou-se a verba, acabou, [...] Aquele tem a mesma formação que eu. A que vinha tinha uma formação maior do que eu, então eu ia ganhar mais. Hoje em dia não, porque eu volto a falar, as nossas reuniões, elas são de informações. E na verdade é uma informação que ninguém sabe. [...]Então a formação, ela é perdida e eu</p>

	<p>estou vendo nesse governo em específico, eles estão preocupados com dados. [...]A diretoria não forma, ela informa. Tudo bem que algumas vezes é feito algumas palestras, vamos colocar assim, informativas, que algumas vezes eu acho interessantes, outras não. [...]Uma outra coisa que eu acho que deveria acontecer, eu já falei isso na diretoria, eu acho que os PCNPs, eles tinham por obrigação ir nas escolas, não ir nas escolas para vistoriar, para espionar, para auxiliar. De repente eu possa estar fazendo uma coisa errada até hoje na minha formação.</p>
5 – ISABEL	<p>Formação, não temos uma formação de qualidade, não temos uma formação como seria no nível desse, como eu tinha com Telma, que eram formações que te davam um embasamento muito melhor do que hoje. Hoje é um fazer, e esse fazer angustia, [...]Eu gostaria de ter uma outra formação, teria um outro olhar para pensarmos juntas o que é realmente melhor [...]Da secretaria eu não tenho, tem na realidade o que a gente faz de 4ª feira, inclusive amanhã teremos. A formação de 4ª feira, que é cada quinze dias, para nós que estudamos toda hora e estamos nesse movimento, é fraco, não contempla muita coisa. As coisas também mudam muito rápido. Na 6ª feira passada eu fui chamada para uma reunião extraordinária, de repente. Nem precisava ter sido de repente, hoje é tudo evidência. [...]Nós tínhamos uma reunião amanhã e foi mudada o dia, acabou de ser mudada. Então essas coisas, não sei se não pensam. [...]as vezes passam alguns eventos que movimenta a escola inteira, tem todo um pensar. É isso, eu fico angustiada, eu acho que nós poderíamos ter formações maravilhosas, porque nós temos muita gente capaz, mas que acaba não tendo, falha, muita falha. [...]O Letra e Vida de 2005. [...]o professor que fez o curso Letra e Vida, questiona muita coisa agora e concorda até com alguns questionamentos. A gente tem outro olhar para a criança, outro olhar para a alfabetização. E tenho colegas, as professoras novas estão entrando agora, não tem esse olhar, que é assim, tudo é permissivo, tudo pode, e o importante, a alfabetização deixa à desejar. [...]Algumas vezes é repetitiva e pra a gente fica desmotivado. É lógico que a gente sempre tira alguma coisa, com certeza.</p>
6 - JUSSARA	<p>Foi, em 2003, 1º grupo do Letra e Vida, foi quando engravidei. No final do curso eu já estava grávida, terminei o curso em casa, inclusive já de barriguinha, terminando meus relatórios em casa. [...] Eu acho que deveria ter continuidade. Eu acho que deixou a desejar, deveria ter tido várias outras turmas do Letra e Vida. O mesmo formato, presencial, com os professores da rede. Porque eu percebo que muitos professores que estão iniciando, professores novos na rede, são muito despreparados em relação a sondagens, a avaliação de sondagens, a gente percebe que estão muito crus, e o Letra e Vida dá uma base muito boa em relação a percepção de avaliação de aluno, de letramento. [...]que me deu oportunidade de fazer, que foi gestão de sala de aula, que foi feito lá pelo EFAP, maravilhoso [...] E a gente começou a fazer o curso, tivemos acho que quatro formações, e ai de repente foi cortada a verba e pararam com a formação, com o curso. Foi um curso super bem estruturado, uma equipe maravilhosa. Estava acrescentando tanto, eu estava trazendo esse material para cá. E simplesmente a Secretaria cortou a verba, cortou o curso e a gente ficou pela metade. Então assim, parece que dá o doce e depois tira. Esse tipo de situação é muito desagradável.</p>
7 – RAQUEL	<p>[...]professor do Estado de SP há trinta e dois anos [...] O trabalho da Telma Weisz, Letra e Vida, que a gente veio a conhecer depois, ela fez um trabalho lá mesmo nessa escola com os meninos do ciclo básico, na época em que tinha aquela sala, não era sala PIC, era um a sala que só tinha aquelas crianças que não aprendiam...ela fez um projeto... Grupo de aceleração [...] chegou no final</p>

	<p>do ano esses meninos estavam alfabetizados, eles estavam super bem [...] você precisa ir atrás dele, o nome dele é Letra e Vida, [...] Meu curso durou 1 ano e seis meses, eu lembro que eu ficava todas as manhãs indo para Franco da Rocha porque eu morava em Mairiporã, das sete a uma, de lá eu ia direto para a escola trabalhar. Tudo que eu via nos vídeos, eu queria fazer na sala de aula, e eu fazia e o negócio ia mesma. E eu ficava feliz porque o resultado vinha. [...] Em relação aos projetos, enquanto diretoria, acho que foi até 2015 mais ou menos, formadores que vinham da diretoria para dar a formação do Ler e Escrever, que vinha direto. Eu tive excelentes formadores na época e isso se perdeu, é uma pena para nós. [...] Fora isso, tem o que a SEE-SP oferece, algumas coisas aí que no meu caso eu já fiz a grande maioria, que é o EMAI, transtorno de aprendizagem, aqueles cursos mais básicos assim que tem, mas eu sempre procuro trabalhar. [...] eu acredito que cada unidade escolar tem uma necessidade. E a gente vê com os resultados das avaliações externas. Eu percebo assim, que existem formações que a gente tem lá, que são extremamente positivas, mas aquele conteúdo talvez não seja interessante para a minha escola naquele momento. [...] Em relação as propostas que vem, eu vejo assim, como a questão do MMR que veio agora, ele veio como instrumento de trabalho, as avaliações externas sim, mas a gente precisava de mais. [...] nós temos uma linha de trabalho que vem da Secretaria da Educação, nós temos materiais que eles mandam, eles devem ser usados com respeito e seriedade. Se fosse em um lugar privado nós seríamos mandado embora. Então vamos fazer o nosso melhor. Essa é a minha postura enquanto PC. Eu tenho essa linha de pensamento, vamos colocar assim.</p>
8 – AMANDA	<p>Nós temos muitas coisas, muitas orientações que vem da diretoria, só que às vezes por falta de tempo dentro da escola você não consegue aprofundar muito. [...] Quando vem alguma formação a gente dá uma filtrada porque não dá para passar tudo, logo em seguida tem outra formação e você tem que dar conta também. [...] O Letra e Vida foi o melhor de todos, ele foi muito bem apresentado para a gente, foi muito importante para a nossa formação. Depois eu fiz o Ler e Escrever e eu tinha a formação da Valquíria que era a nossa formadora lá, que também foi extremamente importante. Senti quando acabou essa formação, se não me engano era da FDE. Da CENP... Isso, ela foi tão importante para a gente, que eu acho que esse povo que está chegando agora, esses coordenadores que estão entrando no Ciclo I, seria extremamente importante para eles também como foi para a gente. A gente sente falta hoje, imagina eles que estão entrando agora sem essa formação mais especifica da CENP. Muito, muito importante, mas de todos que eu fiz, o que me abriu mais em relação ao campo dos anos iniciais foi o Letra e Vida que eu fiz com a Maria Isabel, muito, muito bom. As versões anteriores em relação ao programa Ler e Escrever, eu conhecia o Letra e Vida. Mas eu iniciei o Ler e Escrever, eu fui uma das pioneiras, quando começou o Ler e Escrever eu já estava na coordenação. Eu tenho o Ler e Escrever desde o início até o fim, até não ter mais. [...] A formação das meninas da diretoria são maravilhosas, todas. Tá certo que tem coisas que a gente já sabe, então quando a gente chega lá, fala assim, ai de novo? Mas isso daí é normal, é totalmente natural, você entende que elas tem que retomar algumas coisas como você tem que retomar na ATPC. [...] é uma formação impecável, as meninas são maravilhosas, são mesmo de verdade. [...] É a bagagem que eu tenho, graças a todas essas formações que eu tive, contando com Letra e Vida, Ler e Escrever, com a formação da CENP, com as meninas da diretoria, com a pedagogia mesmo que fiz para entender leis e algumas coisas da época, foi muito importante para mim também.</p>

9 -JULIANA	Participar das reuniões de formação na diretoria de ensino foi importante. Algumas ocasiões de fato eu saí com alguma aprendizagem, outras eu achei que foi um pouco repetitivo do nosso dia a dia, do que a gente já vem trabalhando, que a gente já sabe. Eu senti um pouco mais de necessidade de algo novo, de algo diferente. As formações são importantes, mas eu senti necessidade de mais informações para poder passar mais formação, coisas diferenciadas, vamos dizer.[...] Eu sentia que jogava para a diretoria de ensino, a diretoria de ensino jogava para a gente, para os coordenadores, e os coordenadores jogavam para dentro da escola. Foi meio assim que aconteceu. Então houve muito debate, muita discussão sobre esses apontamentos, nas próprias reuniões de formação, que os coordenadores falavam que estavam buscando um resultado que estava se tornando humanamente impossível de ser aplicado dentro na escola, porque nós não tínhamos tempo para buscar o resultado diante de tanta demanda que estavam jogando em cima da gente. Então, essa foi um dos problemas que eu senti nesse ano e que foi muito discutido na diretoria de ensino.
------------	---

Fonte: Elaborada pela autora

Dos PCs entrevistados, somente a PC Cristina desconhecia as versões anteriores do Programa Ler e Escrever por estar na rede pública estadual há 5 anos como professora de Educação Física e somente há 1 ano e 4 meses como PC dos Anos Iniciais: *“Não conheci as versões anteriores do Programa Ler e Escrever. Porque em ATPC, a gente que era especialista não participava muito dessas demandas.”*, mas já tinha ouvido as professoras mais antigas de sua escola comentarem sobre as outras versões.

De modo geral, os PCs com mais tempo de magistério e de coordenação citam o Programa Letra e Vida como um divisor de águas, ou seja, uma formação que lhes permitiu conhecer o processo de aprender de seus alunos, principalmente os PCs que são graduados em outras áreas fora da Pedagogia, como no caso dos PCs Lúcia e Amanda, graduadas em Arte, e Felipe em Língua Portuguesa. Mesmo os PCs formados em Pedagogia reconhecem o valor do Programa Letra e Vida. Chamam a atenção para que as formações voltem ao antigo formato do referido programa, de ser presencial, e em algumas versões foram organizados nas universidades, como lembrou a PC Lúcia, e que essas formações fossem ministradas por técnicos da SEE-SP ou por especialistas das equipes responsáveis pela implementação dos programas. Na opinião da maioria, sair do ambiente escolar, ter contato com a universidade e ter formação diretamente com a equipe de formadores da CENP ou da SEE-SP lhes parecia mais produtivo e os resultados mais visíveis e imediatos.

Destacamos algumas falas de alguns PC sobre o programa Letra e Vida. Para Lúcia: *“[...] a formação de Letra e Vida, foi um estudo muito profundo. [...] eles conseguiram dar um up para nós, uma abertura, o que seria o Letra e Vida. [...] eu sinto falta dessa formação. Inclusive quando nós fizemos essa formação, foi numa universidade, acho que foram quase dois ou três meses, a formação foi bem profunda.”* Os PCs Felipe e Isabel ressaltam,

respectivamente, a importância do Programa em relação à mudança de paradigma sobre o processo de aprendizagem dos alunos: *“O Letra e Vida, ele te dá uma sustentabilidade grande, de você entender o processo de como a criança pensa, o que se desenvolve na cabeça dela. Porque ai eu entendi que nada mais era e nada menos que era fonética.”* e *“A gente tem outro olhar para a criança, outro olhar para a alfabetização. E tenho colegas, as professoras novas estão entrando agora, não tem esse olhar, que é assim, tudo é permissivo, tudo pode, e o importante, a alfabetização deixa a desejar.”* Mesmo não tendo participado de outras versões, a PC Cristina declara que, para as professoras de sua escola, *“[...]o Letra e Vida que foi muito importante, muitas aplicam até hoje o conhecimento que elas tiveram desse tempo dessa formação do Letra e Vida.”*

Para Jussara por ter participado do primeiro grupo do Letra e Vida argumenta que o programa *“[...] deveria ter continuidade. [...] deveria ter tido várias outras turmas do Letra e Vida. O mesmo formato, presencial, com os professores da rede. Porque eu percebo que muitos professores que estão iniciando, professores novos na rede, são muito despreparados em relação a sondagens, a avaliação de sondagens, a gente percebe que estão muito crus, e o Letra e Vida dá uma base muito boa em relação a percepção de avaliação de aluno, de letramento.”*

Denunciam a descontinuidade das formações oferecidas pelos órgãos centrais. Para Felipe: *“[...] quando o Ler e Escrever era o top da diretoria, vinham formadoras de fora. Essas formadoras eram muito boas, davam encontros maravilhosos. Depois que cortou-se a verba, acabou, [...]”* Para Jussara: *“[...] a gente começou a fazer o curso, tivemos acho que quatro formações, e ai de repente foi cortada a verba e pararam com a formação, com o curso. Foi um curso super bem estruturado, uma equipe maravilhosa. Estava acrescentando tanto, eu estava trazendo esse material para cá. E simplesmente a Secretaria cortou a verba, cortou o curso e a gente ficou pela metade. Então assim, parece que dá o doce e depois tira. Esse tipo de situação é muito desagradável.”*

Ao compararem as duas versões Letra e Vida e o Ler e Escrever, alguns PCs consideram essa versão fraca, repetitiva e que não lhes permite avançar em seus conhecimentos. Gostariam de ter formações que lhes proporcionassem mais reflexões. Para os PCs mais experientes, os encontros não lhes trazem desafios, conforme declarou Isabel: *“[...] é fraco, não contempla muita coisa. As coisas também mudam muito rápido.”* Entendem a necessidade de se retomar muitas vezes determinadas orientações em virtude de sempre terem PCs novos e sem experiência, conforme declara Amanda: *“Tá certo que tem coisas que a gente já sabe, então quando a gente chega lá, fala assim, ai de novo? Mas isso daí é normal, é totalmente natural, você entende que elas tem que retomar algumas coisas como você tem que retomar na*

ATPC.[...].” No entanto, para os PCs mais experientes como Lúcia, o programa Ler e escrever: *“estão sempre repetindo a mesma coisa, eles não saem daquilo. [...] não muda, sempre a mesma coisa, sempre a mesma história.”* Para Felipe: *[...] ele não tem uma sequência em língua portuguesa, ele se perde, ele não te dá uma estruturação.”* e para Isabel *“[...]Algumas vezes é repetitiva e pra a gente fica desmotivado.”*

De modo geral, denunciam que as formações recebidas pelos órgãos centrais eram pontuais e voltadas para se atingir metas da SEE-SP em detrimento do aprendizado dos alunos, desconsiderando as realidades de cada escola. Consideram os projetos interessantes, porém direcionados para os alunos do 3º e 5º anos porque esses participam do SARESP. Não há um planejamento das necessidades das escolas, os projetos, segundo a PC Cristina: *“[...] os projetos de formação da Secretaria da Educação, muitos projetos são colocados em cima da hora, com prazo muito curto para aplicação e com pouco tempo para discussão. [...]Alguns projetos são interessantes, mas eu vejo que muita formação da Secretaria da Educação que a gente tem na diretoria do ensino é direcionada para o terceiro e quinto ano porque fazem SARESP”*. Ou seja, não há tempo para uma reflexão sobre os resultados alcançados entre um projeto e outro.

Para os PCs, a preocupação com metas resulta em formações que não atendem às necessidades das escolas. Para Vilma: *“[...] a formação da diretoria de ensino ela é sobre os resultados de toda a diretoria. em relação ao [...] resultado [...] da Secretaria da Educação, de todo o estado.”*. De acordo com Raquel: *“[...] cada unidade escolar tem uma necessidade. E a gente vê com os resultados das avaliações externas. Eu percebo assim, que existem formações que a gente tem lá, que são extremamente positivas, mas aquele conteúdo talvez não seja interessante para a minha escola naquele momento. [...]”*

Apontam que a falta de planejamento para as convocações por parte da DE colabora para que os PCs se desloquem sem necessidade quando poderiam estar nas escolas desenvolvendo outras atividades. O excesso de convocações recebidas faz com que eles filtrem para procurar atender ao máximo possível. Isabel e Felipe consideram as orientações recebidas mais informativas do que formativas. Segundo Felipe: *“Hoje em dia não, porque eu volto a falar, as nossas reuniões, elas são de informações. E na verdade é uma informação que ninguém sabe. [...]Então a formação, ela é perdida e eu estou vendo nesse governo em específico, eles estão preocupados com dados.”* Para Isabel *“[...] não temos uma formação de qualidade, não temos uma formação como seria no nível desse, como eu tinha com Telma, que eram formações que te davam um embasamento muito melhor do que hoje. Hoje é um fazer, e*

esse fazer, angustia, [...] Eu gostaria de ter uma outra formação, teria um outro olhar para pensarmos juntas o que é realmente melhor [...]”

Reconhecem o esforço por parte da equipe de formadores da DE para oferecer uma formação de qualidade porém consideram as orientações muito longas – convocação de 8 horas que não conseguem aplicar parte em virtude das ATPCs serem de 50 minutos. Para Vilma “[...] Uma formação muito longa, ela nem sempre contempla todas as necessidades do grupo [...] Eu acho que ele poderia melhor planejado. [...] Então, algumas dificuldades tenho ido buscar no particular porque a Secretaria não consegue dar conta e eu não vou culpá-la.” Sentem falta ou necessidade de uma formação reflexiva teórica do que apenas voltada para aplicabilidade “como fazer”.

Quadro 15 - Percepção dos PCs sobre as expectativas dos professores sobre sua atuação como formador.

PCs	Descrições/ Informações
1. LÚCIA	É um trabalho que rico é, é rico sim, mas eu tenho que expandir mais do que está naquele material. Tem que ser passado de uma outra forma, mas os professores não enxergam isso. Principalmente esses professores novos que estão vindo. Eles vêm com a metodologia meio assim fechadinha. Mas eles têm que se expandir mais, quando eles veem que a criança está alfabética, eles têm que procurar novos horizontes. [...]outras metodologias para estar trabalhando com eles. E isso que sinto. [...] Bem, é complicado, é meio difícil, mas não é impossível. [...] alguns professores não estão só num local, isso também atrapalha, tem professores que estão dando aula na prefeitura, dando aula no particular, mas isso também é complicado. Mas eles também trazem bagagem de conhecimento dos dois lados que eles estão trabalhando. O que passa a ser é cansativo para eles, eles não têm tempo.
2. CRISTINA	Há pelo menos um ano sem coordenação e a gente sempre sentia falta desse apoio. Um apoio em alguém para realmente fazer as relações com a gestão. Talvez não fosse nem tanto pela parte de formação, porque eu acredito que para elas era importante, mas eu acho que era mais pelo apoio. Eles precisavam de um professor/coordenador como apoio e não enxergava tanto como formação, era como eu via. [...]Quando eu trago para escola, vê-se um pouco de resistência sim, existe um pouco de resistência, mas eu acho que é pela questão ainda “ah eu tenho que fazer mais isso, fazer um jogo,” as vezes é porque queriam um jogo pronto para replicar. Eu sinto um pouco disso. Eu não tenho tanta resistência aqui no grupo, então não é um grupo que rebata muito, não é um grupo que não aceita. como eu conheço, eu senti isso, eu já tenho que chegar com uma boa parte encaminhada para que elas também sintam que eu estou também participando, que eu não estou simplesmente mandando.
3. VILMA	Não declarou nada relevante

4. FELIPE	No começo, eu acredito que nos dois e terceiros anos eu não sei se eu formei o professor. Porque eu tinha que passar para eles estavam além do que eles precisavam saber. Só que hoje, a minha formação, as professoras amam de paixão, porque eu ensino além do que elas têm que saber. Porque o básico elas já sabem. Hoje elas falam assim, hoje um aluno me fez uma pergunta e eu me lembrei da formação que você explicou sobre isso e eu soube responder. [...]O professor do Ciclo I é lutador. Elas têm compromisso, elas querem que o aluno aprenda.
5 – ISABEL	As professoras, quando a gente está na formação, quando a gente fala parece que a gente não teve a vivência. A gente tem vivência na sala de aula, eu saí da sala de aula agora, há quatro anos, menos até dois anos que eu realmente não entro em sala de aula. [...]É a resistência a mudança. Elas falam, tem professor que fala: aqui dentro eu faço. E você fala, dá certo, eu já experimentei. E tem professor que a gente faz junto, que aceita mudanças, que aceita um outro olhar. Eu tenho mudado até a minha postura em falar com o professor. Eu falou assim: não sei se vai dar certo, vamos tentar? eu preciso tentar alguma coisa. Então assim, eu coloquei diferente. Eu agora falo, vamos tentar com essa criança, eu estava lendo, eu estava vendo, uma amiga fez, vamos tentar, posso tentar para ver se dá certo? E acho que está mudando um pouquinho, você não está dizendo que o professor não consegue, não, eu estou indo fazer junto, mas tudo isso requer tempo, requer um sair da sala, de preparar, e ir lá experimentar e fazer junto. [...]A maioria dos professores não quer mais estudar. E aí você que está estudando, você é o patinho feio. Você que está indo atrás de muita coisa. A sala de aula está isso aqui, não é isso, na realidade, a formação vai além da escola, vai além da sua sala de aula, do que você é na escola.
6 - JUSSARA	Eu falei, essa é a oportunidade que eu preciso de compartilhar a minha experiência, aquilo que deu certo, muitas vezes as pessoas não aceitam como colega de trabalho. E talvez como coordenadora ela pode aceitar, ela pode ver que dá certo, e pode perceber que pode dar certo a experiência e aceitar. E realmente eu constatei que em algumas situações de formação, elas experimentavam, elas relatavam dando feedback que dava certo. Veio uma experiência mais prazerosa ainda, de aquilo me motivava mais. Porque eu falei: puxa que legal, eu consegui realizar um sonho, de ver o meu trabalho sendo refletido na sala de aula de outras professoras.
7 – RAQUEL	A gente traz aquilo que é viável, aquilo que vai ampliar o aprendizado deles. E no nosso caso tem esse diferencial. A reclamação daquelas em que o perfil ainda não condiz muito com o da escola, você ainda ouve um resmungo, uma coisa que não gostou, mas a grande maioria sabe para que veio, sabe que ela tem que ser exclusiva, ela vai ter que dar conta daquilo, e ela sabe que tem a parceria da coordenação e da direção para que aquilo aconteça. É nesse sentido que a gente trabalha aqui. Em relação a dificuldade encontrada de formação, ela não existe por causa disso mesmo, porque cada um aqui sabe o seu papel. No decorrer dos anos, eu percebo assim, não sei nas outras escolas, começa a cobrança. O coordenador cobra do professor, mas aqui o professor tem o direito de cobrar do coordenador. Porque é uma faca de dois gumes. Ele pensa: eu sou exclusiva, mas ela também é. [...] Eu acredito nesse trabalho em que todos deem o seu máximo. Porque tem lugar por aí, que a estrela é um só, não, eu só consigo fazer porque tenho um grupo de professores que me ajuda e eu tenho aquele grupo que tem mais dificuldade que ajuda de outra maneira, mas ele faz parte daquele grupo.

8 – AMANDA	Existe sim muita resistência. Porque a gente faz um trabalho de convencimento [...] Eu tinha uma supervisora que falava que tinha que dar brilho no olho.
9 -JULIANA	Como eu sou coordenadora do Ciclo I, eu falo que as professoras são muito meio mãezonas. Podem reclamar o quanto for, mas sempre abraçam as causas. [...] Os professores, o que eu penso, eles estão se sentindo desmotivados, desvalorizados, então isso é complicado de você lidar com essa questão porque não é algo que está ao seu alcance, não está ao alcance do coordenador. Por mais que a gente queira motivá-los no trabalho, nas suas funções, isso não vem lá de cima, então eu já tive fala de professor: o estado me dá giz e lousa. Tudo bem isso não justifica o não bom trabalho. [...] Mas ai eu chamei o meu professor, me fala como eu fui coordenadora para você, você é uma pessoa experiente, já passou por diversas outras escolas, diversos outros coordenadores, já trabalhou no Rita, está retornando, o que você está achou da minha atuação? Ele foi só elogios, ainda brinquei, pode criticar, porque para mim a crítica é construtiva, porque são pontos para mim reavaliar, ,eu não sei se irei continuar no cargo ou não no ano que vem. [...]E ele falou que dessa vez não, então ele pode compartilhar os problemas dele, as experiências positivas, negativas e houve muita troca de informação. E ele falou que isso foi um dos pontos mais positivos da minha atuação com coordenadora, foi ter buscado essa unidade entre eles. E a união e ter tentado suprir as necessidades dele, atendendo a de todos na verdade, ele disse para mim: eu não me senti abandonado, eu tive apoio. Então essa foi uma coisa muito importante para mim. [...]. Então eu acho que esses foram pontos positivos na questão da formação do professor em ATPC. Essa coisa de mostrar para eles que eles tinham que se unir. Uma das minhas falas nas formações era: não é porque hoje você é professor do 1º ano que amanhã você não pode ser do 5º do dela, da sala dela, ou 4º dela.

Fonte: elaborado pela autora

Quanto às expectativas dos professores em relação à atuação do PC como formador, os relatos analisados apontam que eles, de um modo geral, encontram no PC um ponto de apoio para mediar os conflitos dentro da escola, um “salvador da pátria”, e não um formador de professores.

Outro fator está relacionado ao acúmulo de cargos de alguns professores em outras escolas (municipal ou privada). Isso se torna cansativo para eles e obriga a escola a organizar as ATPCs nos mais diversos horários para atender à demanda desses professores. Dessa forma, o que deveria ser no coletivo, torna-se individual, como se nota na declaração de para Lúcia: “[...] alguns professores não estão só num local, isso também atrapalha, tem professores que estão dando aula na prefeitura, dando aula no particular, mas isso também é complicado.”

Para os PCs, os professores resistem às mudanças, porém as formações e os materiais recebidos na escola apontam na direção contrária. Segunda Lúcia, o professor precisa “*expandir mais do que está naquele material. Tem que ser passado de uma outra forma, mas os*

professores não enxergam isso. Principalmente esses professores novos que estão vindo. Eles vêm com a metodologia meio assim fechadinha.” Para Amanda *“Existe sim muita resistência. Porque a gente faz um trabalho de convencimento [...] Eu tinha uma supervisora que falava que tinha que dar brilho no olhar.”*

Para Isabel, embora haja professores que *“[...] tem professor que fala: aqui dentro eu faço. E você fala, dá certo, eu já experimentei”*, existe grupo de professores *“que aceitam mudanças, que aceita um outro olhar”*. Mas ela acredita que, se o PC estabelecer uma parceria com professor, pode haver a transformação, *“mas tudo isso requer tempo, requer um sair da sala, de preparar, e ir lá experimentar e fazer junto. [...]A maioria dos professores não quer mais estudar. E aí você que está estudando, você é o patinho feio.”*

De acordo com Cristina, mesmo estando há pouco tempo na coordenação, declarou que sente sim um pouco de resistência por parte do grupo de professores em relação às orientações trazidas da DE porque, para esses professores, seria mais interessante se as instruções já viessem prontas, somente para aplicar na sala de aula: *“[...]Quando eu trago para escola, vê-se um pouco de resistência sim, existe um pouco de resistência, mas eu acho que é pela questão ainda “ah eu tenho que fazer mais isso, fazer um jogo,” as vezes é porque queriam um jogo pronto para replicar.”* Para ela, os professores veem na figura do PC um apoio para estabelecer relações com a gestão: *“sem coordenação e a gente sempre sentia falta desse apoio. Um apoio em alguém para realmente fazer as relações com a gestão. Talvez não fosse nem tanto pela parte de formação, porque eu acredito que para elas era importante, mas eu acho que era mais pelo apoio”*. Jussara, enquanto professora, sentia resistência por parte dos colegas ao compartilhar suas experiências, já como PC, percebeu que *“em algumas situações de formação, elas experimentavam, elas relatavam dando feedback que dava certo. Veio uma experiência mais prazerosa: “puxa que legal, eu consegui realizar um sonho, de ver o meu trabalho sendo refletido na sala de aula de outras professoras.”*

Segundo Raquel, das orientações recebidas da diretoria, *“a gente traz aquilo que é viável, aquilo que vai ampliar o aprendizado deles, mas “há reclamação daquelas em que o perfil ainda não condiz muito com o da escola, você ainda ouve um resmungo, uma coisa que não gostou, mas a grande maioria sabe para que veio, [...] Porque tem lugar por aí, que a estrela é um só, não, eu só consigo fazer porque tenho um grupo de professores que me ajuda e eu tenho aquele grupo que tem mais dificuldade que ajuda de outra maneira, mas ele faz parte daquele grupo.”*

Para finalizar, Juliana aponta um fator que pode interferir, mas não depende da sua atuação como formadora: *“as professoras são muito meio mãezonas. Podem reclamar o quanto*

for, mas sempre abraçam as causas.[...] Os professores, [...] estão se sentindo desmotivados, desvalorizados, então isso é complicado de você lidar [...] porque não é algo que está ao seu alcance, não está ao alcance do coordenador. Por mais que a gente queira motivá-los no trabalho, nas suas funções, isso não vem lá de cima, então eu já tive fala de professor: o estado me dá giz e lousa.”

Quadro 16 - Percepção dos PCs sobre sua atuação como formador

PCs	Descrições/ Informações
<p>1. LÚCIA -</p>	<p>Fora isso, tem a formação que nós temos na diretoria que eles passam para nós. Muita coisa que eles passam para nós de formação, a gente não consegue passar por inteiro na escola, porque o tempo, o tempo é muito curto. Nós temos duas horas, são dois dias de ATPC, uma hora por dia. Então não dá tempo, a gente procura reduzir o que eles passam de uma forma que dê para passar para eles. A formação nossa seria oito horas, e o que eles passam lá em oito horas a gente não consegue passar em uma hora, não tem condições. A gente procura passar o que realmente vai fazer uma boa formação para eles aqui na parte de conhecimento. [...]Bem, quando se fala em formação de professores, eu sinto uma certa dificuldade, por que? Porque a gente não tem o tempo hábil e tem muitas falhas para a gente formar esses professores. Eu acho que se a gente tivesse mais tempo, esses professores estariam muito bem mais formados, com mais conhecimento. Eles estariam mais aptos a estar lidando com essas crianças com mais dificuldades. [...] E quando a gente fala nessa formação continuada, seria isso mesmo, o dia a dia, a gente estar passando para eles o que acontece. Porque cada dia é um dia, cada dia é uma criança que vem com uma novidade. [...] Nessas reuniões que eu faço, a gente discute sobre esses alunos que estão avançados. Então o que eu faço, eu falo pra eles: “vocês têm uma turma que já está alfabetizados, já estão avançado, eu tenho essa turma que ainda não estão, eu não posso ficar parada ali, eu tenho de certa forma estar trabalhando com duas turmas.” E eu tenho outros materiais que eu posso estar usando com eles. [...]Sinto dificuldade sim, sinto sim, é o que eu falo, é a falha, é o tempo, é muita cobrança que tem da Secretaria. São coisas que chegam que é para fazer ontem, são muitos resultados que a gente tem que ter da escola, dos alunos, é uma coisa constante, você não para, hoje eu estou fazendo uma coisa já tem outra coisa para eu entregar. [...]Na formação, eu acho que vai ficar sempre falho, mas falho assim, em termos de dar uma coisa além do que é dado no dia a dia. Mas a gente consegue fazer isso sim. [...]Você tem que ter esses dois olhares. O professor só tem o olhar para o aluno e nós coordenadores não, temos que ter os dois olhares para o professor e para o aluno [...] É um todo, uma escola não é só formação de professor, a escola, nós temos muitas coisas.</p>
<p>2. CRISTINA -</p>	<p>A questão das minhas organizações para os ATPCs, primeiramente foi muito sobre o que a diretoria passava, mas depois eu acabei atendendo a demanda dos próprios professores porque eles tinham a necessidade de ter mais informações sobre um determinado assunto para ser conversado em ATPC. Eu acredito que o tempo do ATPC para a formação especificamente não é um tempo ideal, pelas demandas internas da escola. Porque muitas vezes acaba outros assuntos tendo a necessidade de ser comentados enquanto estão todos os professores. Então às vezes dez minutos no ATPC foi para questões internas da escola e não para a formação. Apesar da gente ter orientação de que a ATPC</p>

	<p>é para a formação, mas acaba sempre tendo uma demanda sim. [...]Em minha opinião as dificuldades da formação hoje na escola é não ter tempo, o pouco tempo, a dificuldade de horário para ATPC, porque as vezes você tem a necessidade formar grupos diferentes para ter a ATPC. E isso para o professor coordenador, porque ele tem que fazer quatro, cinco vezes em horários diferentes para atender os professores. E para o professor/coordenador fica difícil administrar todo esse tempo. Eu avalio que a minha atuação foi boa, eu acho que eu tenho muito a aprender principalmente pelo pouco tempo que eu estou, eu acredito que na escola que eu estou eu tive o apoio da gestão, apoio dos professores, isso facilitou muito. [...]Não é mandar, é uma formação, uma orientação que a gente recebe, que eu acreditei também quando estava lá, que eu acreditei que possa funcionar para o aluno, mas que elas precisam abraçar. Não vejo resistência em replicar, em ressignificar aquilo que eu trago como formação da diretoria. [...]Mas a formação em alfabetização é muito necessária, é extremamente necessária, porque eu vejo, eu como coordenadora, não tendo tanta experiência em alfabetização, mas vendo muitos pedagogos não sabendo nem o que fazer, com dificuldade mesmo. Então fala: “eu sou professor de quinto ano”. Não, você é professor de qualquer ano, se você no quinto ano tiver um, dois alunos que não são alfabetizados, você também tem que ser alfabetizadora ali e não uma professora de quinto ano. Então eu vejo que a formação em alfabetização para quem está na coordenação, ela é mais que necessária. Mas eu busquei o apoio no grupo, na diretoria de ensino porque não é fácil, eles têm setenta e duas escolas. Dentro do que eles puderam me ajudar, eles me ajudaram, mas o grupo e o meu interesse, muito do que a gestão aqui me orientou foi o que me facilitou até auxiliar os professores. Porque essa parte da alfabetização, hoje, é uma das grandes minhas grandes preocupações. E eu espero que a gente, aqui na escola consiga para o ano que vem fazer, eu já estou mais ou menos elaborando uma formação, uma pauta muito mais específica, tanto no projeto como na ATPC, um pouco em cima do que a diretoria passa.</p>
<p>3. VILMA</p>	<p>Dentro da legislação, ela fala do lado pedagógico, da minha assistência a todos os professores, a formação deles, a projetos que eu deveria desenvolver, a análise de dados que eu deveria fazer. Então eu fui ler tudo isso e eu comecei a desenvolver situações sem fazer um planejamento do que realmente a escola precisava. Eu fazia baseado na minha experiência de sala de aula e não do grupo. Ao longo do ano de 2015 eu desenvolvia o meu ATPC, só que eu precisava, eu não estava preocupada naquele conjunto. Ai quando foi em 2016, eu já tinha uma base de dados, referências minhas. A partir disso eu tinha uma referência e ai eu comecei a planejar ATPCs focados nas necessidades que eu tinha visto que não tinham sido atingidas. Nas necessidades do grupo, mas nos resultados que não tinham dado positivo. Ai eu tinha que estudar, para dar formação eu precisava estudar sobre aquilo. Se a minha facilidade é com a língua portuguesa e não era matemática, eu tinha que estudar matemática. [...]O coordenador, ele não é só um formador, ele não é só aquele que vai estudar determinado situação de aprendizagem para trabalhar para com o seu grupo. Ele não vai estudar só o EMAI, volume IV, sobre determinada habilidade para estudar junto com o seu grupo. Mas ele tem que saber gerir aquele grupo, ele é um gestor, se a gente não tem uma formação para isso, como é que você vai fazer o grupo estar junto com você para trabalhar aquilo? Eu acho que falta essa questão da gestão. [...]</p> <p>Eu não vou me dar uma nota dez, nem vou me dar uma nota nove, porque eu tenho muito que aprender, eu tenho muito que buscar. Isso demanda tempo, isso demanda a parte financeira também. Não dá apenas para eu ser uma formadora se eu não tiver a minha formação. Eu preciso de dinheiro para contemplar. Eu comentei com a minha diretora que eu queria um curso de</p>

	<p>neurociência, mas eu também quero curso de gestão de pessoas, mas eu quero um curso de matemática, então eu não consigo fazer tudo. Nem tenho dinheiro para tudo. Eu posso dizer que eu realmente vou atrás, não sou aquela pessoa que sossego, eu cobro na medida, eu me cobro na minha medida. A minha diretora fala: baixa seu nível de exigência. Meu marido fala isso, baixa seu nível de exigência porque eu fico me cobrando. Quando, por algum motivo, eu observo que o meu ATPC não foi aquilo que havia planejado, eu me culpo. Porque eu acho se o meu professor saiu da sala de aula cansado, se o meu professor veio para dar aula de tarde e veio para a formação de manhã e eu não consegui dar o meu melhor, eu acho que eu falhei com ele. Mas em primeiro lugar eu me cobro, eu tenho que baixar o meu grau de exigência, o que acho que será impossível, mas eu tenho que continuar a minha formação. Eu acho que ainda eu tenho muito que aprender, mas eu acho que estou no caminho certo, não vou desistir enquanto formadora de professores.</p>
<p>4. FELIPE</p>	<p>A formação, ela vai além de tudo. [...]Eu trabalho formação, são dois momentos de cinquenta minutos. Meus primeiros cinquenta minutos é formação e aí você vai me perguntar: sua formação é baseada na diretoria de ensino? Não porque é só porcaria. Porque na diretoria, ela não passa formação, ela passa informação, aquilo que o governo quer, muda de secretário, muda de estrutura, agora não é mais vermelho, agora é amarelo. Você não pode trabalhar assim. Eu trabalho assim, o que a minha escola precisa, o que a minha comunidade precisa. [...]Quando a gente fala em formação, é perceber o que esse professor precisa. [...] para você criticar, você tem que questionar duas coisas. Eu formei esse professor? Eu tirei a dúvida desse professor? Porque essa é a minha função. [...] os três primeiros anos eu fiz um serviço muito pelas coxas, eu estava aprendendo, eu fui ler, eu fui atrás. Até hoje, por exemplo, eu discuto direitinho as hipóteses silábicas, todos os tipos de exercício que você pode fazer, mas eu não concordo. Porque a minha formação de língua portuguesa não permite eu concordar com isso, mas você faz uma adaptação, você vai usando isso. Eu acho assim, a função de coordenador é uma função bonita. Porque você forma pessoas que vão entrar numa sala de aula e formar crianças.</p>
<p>5 – ISABEL</p>	<p>Coordenador vai além do que dar formações, a gente prepara formação e nem sempre é tão boa, nem sempre é o que as professoras esperam, mas a gente está dando o nosso melhor, a gente está estudando para isso. Eu paro, estudo, além daqui. Só que eu não dou conta porque são vários afazeres que a gente acaba passando o dia e às vezes é desgastante, eu diria, não é só desgastante, que palavra eu tenho...Você acaba não fazendo aquilo que você que planejou, eu me planejo o dia no meu banho, estou no banho, eu vou fazer isso, isso. Quando eu chego aqui não consigo fazer, aí me frustro, saio daqui frustrada porque não dei conta de fazer o que eu me propus fazer. [...] Não é a minha especialidade, eu estou indo atrás, estou conseguindo atingir? Não, você vai, conversa, então assim, nós temos que tratar com muitos professores, com outras disciplinas e eu não tenho embasamento. [...]Ou seja, você tem que ler a BNCC, você tem que entender a BNCC, e ver o que dá para ser aplicado. O que é bom, será que o conteúdo que eu estou escolhendo para a minha escola, será que é realmente o melhor ou não? É um pensar maior, não é fechado, eu tenho que abrir esse pensamento, abrir essa lógica de entendimento. [...] É isso, é o pensar além. [...]Eu dou ATPC de 2ª a sexta, todos os dias. Então eu tenho: de 2ª feira de duas horas, de 3ª feira eu tenho duas aulas com intermediário. De 4ª feira eu tenho educação física e intermediário. De 5ª eu tenho intermediário. De 6ª eu tenho especialistas, então assim, eu dou ATPC de 2ª a 6ª para turmas diferentes. Esse pensar, muitas vezes me deixa muito mais que angustiada, porque tem um</p>

	<p>começo, meio, tem, mas entre o meio, as coisas meio que acontecem e aí você tem que mudar. Às vezes você planeja uma coisa e aquilo não ficou tão bom. [...]E coordenação, eu acho que precisa ter um preparo antes, a gente sai da sala de aula e entra na coordenação. A gente não tem....Eu de verdade, eu pensei muito de desistir no primeiro ano. E agora as coisas vão entrando, eu acho que preciso de mais dez anos para me acostumar, é uma coisa que, isso angustia, não é um fazer qualquer coisa, eu acho que é isso que é importante deixar claro. É coordenador não está para fazer qualquer coisa, dar qualquer formação, não. É pensado antes, é estudado antes, isso traz angústias. [...]Mas eu tenho o ATPC de 2ª feira de duas horas, eu passo um dia inteiro na diretoria e para mim eu tenho que acrescentar sempre muito mais. Porque o que eu tive lá em oito horas, eu faço em meia hora, uma hora de ATPC. Então, as formações, em muitas vezes a gente até deu a formação. [...] Estudar sempre, tem que estudar sempre. Conseguir chegar num mundo além do que eu faço aqui. Eu tenho que entender o que está acontecendo normalmente. [...]Eu vou só falar uma coisa, eu ainda acho que os coordenadores do Ciclo I não são formados para exercer a função de coordenador do Ciclo I. Na minha época, na nossa época, a gente tinha que fazer uma prova de coordenador, tinha que passar por essa prova de coordenador, aí você tinha que passar pela sabatina por um supervisor.</p>
6 - JUSSARA	<p>Então, a gente está em constante aprendizado. Eu percebo que ainda tenho que aprender muito ainda. Mas é pesquisa, eu procuro sempre me preparar. Não dá para chegar numa formação sem preparo. Mas a gente busca esse preparo pela diretoria de ensino, mas muitas das vezes a gente não tem muito preparo também. A gente busca em outras fontes.</p>
7 – RAQUEL	<p>A função principal de um coordenador, se a gente for pensar, a primeira coisa é a aproximação do grupo. Se eu estiver lá na frente, não acreditar naquilo que de certa forma, vamos pensar assim, nós temos materiais que são trazidos para nós trabalharmos, para o professor trabalhar com o aluno, se eu não acreditar nele, se eu não estudar antes, se eu não ter buscado conhecimento, eu não vou ter como fazer com o que o meu professor acredite, eu não vou conseguir fazer com que o meu professor coloque aquilo que está lá em prática da maneira correta. Se eu percebo que ele não tem isso, cabe a mim chegar nele e me oferecer para que ele consiga. Acredito que esse compartilhar, essa parceria, é muito importante para o coordenador, porque se eu não acredito naquilo, eu não vou convencer a minha escola a caminhar com a mesma intenção que é o aprendizado deles nessa maneira construtivista que está aí. [...]</p> <p>Dentro dos meus ATPCs, eu sou super séria em relação ao meu trabalho, procuro pontuar realmente o que a minha escola, o que os meus alunos estão precisando, qual é a fragilidade do meu professor. Eu assisto aula dele, a gente combina, eu coloco no nosso quadro os dias de visitas que serão feitas, dou feedback daquilo que eu assisti. Procuro sempre validar o que ele fez e complementar com algo que não esteja tão bom. Eu nunca invalido o que eu assisti porque eu acho que é o começo do consertar. Se eu chegar só colocando falhas, a gente não gosta de ouvir só isso. Então normalmente eu vou olhando para o lado bom e acrescento aquilo que eu acho que precisa melhorar. [...]Eu enquanto formador de professores, eu sou muito parceira, eu sou muito proativa, eu não sou de mandar, até o meu parceiro de trabalho, isso é uma falha, que eu tenho que aprender, o que é meu é meu, o que é seu é seu, e a gente vai pensar junto e você vai fazer. [...] Essa formação continuada em serviço que vemos por aí, quando falamos de formação continuada voltada diretamente ao professor, eu me preocupo um pouco em relação a todo esse lado negativo que está vindo, eu não sei, eu sou da época do magistério. Eu fiz magistério, do magistério eu fui fazer pedagogia, eu fiz todo esse processo...[...]Temos que ter conhecimento para poder pautar cada fase dessa.</p>

	<p>Para uma boa formação, três palavras: o meu é parceria, que eu acredito muito na parceria, eu acredito muito no conhecimento que esse coordenador, ele tem que ter um conhecimento a frente da sua turma, ele tem que buscar esse conhecimento, seja a área que for. Ele tem que estar em constante aprendizado, o coordenador. Outro ponto que eu acho fundamental, se a gente não se planejar, se não tiver uma rotina, e você não se colocar nesse espaço que está inserido como coordenador, como o indivíduo como formador, você começa a olhar recreio, atender portão e não é sua função. A função do coordenador para mim é ir para a sala de aula, dar subsidio para o professor, dar boas formações, olhar para o aluno que está com dificuldades, na escola.</p>
<p>8 – AMANDA</p>	<p>A minha principal atividade como professor/coordenador, eu coloco o meu foco é a formação do professor. [...] O coordenador, na minha opinião, ele precisava de mais tempo para se programar e mais estudo para fortalecer. [...]São assim, como eu planejo minha reunião? eu vejo a dificuldade, muitas vezes a dificuldade dos professores. Quando vejo em sala de aula, quando eu vejo algum retorno deles em relação a rendimento ou em relação até em indisciplina. Eu vou buscando às vezes algumas orientações através de alguns sites, coisas que deram certo, eu vou vasculhando. Até peço orientação na diretoria, para as meninas lá. Ai eu faço um ATPC direcionado aquilo, porque eu vejo que aquilo no momento está sendo necessário. Eu faço um ATPC mais direcionado em relação...por exemplo: eu vejo uma professora que não está conseguindo lidar com uma sala que tem, vamos supor, vou dar um exemplo, uma sala do terceiro, do quarto ano que tem alguns alunos ainda que são inclusão e que eles não estão alfabetizados ou aqueles alunos que surgem, que acontece muito, é muito comum nas escolas, os alunos surgirem de outras escolas e quando a gente faz a primeira sondagem, a sondagem diagnostica, a gente percebe que o aluno, ele não está alfabetizado e o professor se perde nesse momento. Então tem que retomar algumas informações que já tive na diretoria, então eu vou lá nas pautas de mil e novecentos e bolinha para retomar para tentar atender o professor no ATPC, porque as vezes a dúvida de um pode ser a dúvida de vários professores. E é uma coisa importante para retomar. Elas são baseadas também na observação de sala de aula e no próprio retorno do professor quando ele procura, ele fala, pode deixar, que eu vou falar isso no próximo ATPC. [...]Outras dificuldades que a gente encontra é o tempo. O tempo é o maior dificultador que a gente tem, o coordenador. É muita coisa para fazer, muita demanda, muita coisa para a gente digitar. [...] Eu acho que, eu gosto muito de ser formadora de professor, eu acho que é a parte da coordenação que eu mais gosto, porque requer estudo, requer a prática, requer coisas que eu gosto de fazer. Mas eu acho que o espaço para essa formação está muito pequeno. [...] Eu gostaria muito de ser só formadora de professor, só isso, ser formadora de professor [...] Mas eu amo ser formadora, eu acho que a parte mais gostosa da coordenação é a formação dos professores, mesmo com as resistências. [...] Por isso eu não saio da coordenação ainda por conta das formações</p>
<p>9 -JULIANA</p>	<p>Então é assim, eu acho que é muito válida a formação na diretoria de ensino, a gente aprende bastante. É difícil formar na escola. O coordenador formar na escola. Tudo bem nós temos os tempos de ATPCs, que é para isso, mas eu acho que ainda falta mais formação, não digo nem só por questão do professor, eu acho que falta um pouco de estímulo pelo Estado de promover essa formação continuada pelos professores. [...] Porque eu, por exemplo, nessa função, já tendo passado pela experiência do professor, eu tentava suprir algumas faltas para minhas professoras. Nessa questão eu tentei ser mais colaborativa com elas, mais participativa. [...] Claro que eu cometi meus erros,</p>

	<p>minhas falhas, estou em processo de aprendizagem, eu acho que a gente está no contínuo processo de aprendizagem, não importa quantos anos você possa estar numa função. Você está sempre aprendendo com o outro, experiências novas virão. Eu achei que foi um ano produtivo, [...] Para ser formadora eu acho que é importante essa questão da unidade, de você ter essa participação, a união dos professores com você, caminhando junto, o que é difícil para o professor/ coordenador. Eu acho que essa é uma questão mais difícil do trabalho do coordenador, é conseguir manter a unidade e todo mundo pensando da mesma maneira. Nas formações, claro, cada um pensa de uma maneira, se sente cobrado de uma maneira e reage de uma maneira. É complicado na hora dessa formação, o saber ouvir e o saber falar, porque lidar com o ser humano é difícil. Nem todo mundo sabe falar e nem todo mundo sabe ouvir. Essa questão é complicada, é o que mais eu acredito que pese. O tempo, a organização do tempo é fundamental porque você passa na diretoria de ensino oito horas informação e você tem cinquenta minutos para passar a informação. E tudo bem vai, vamos se dizer assim, cinquenta minutos você não vai fazer tudo, as cinco horas, oito horas e cinquenta minutos, mas você tem outros dias de ATPC, concorrida a sua formação. O que você recebeu de formação. Mas na verdade, o que eu recebo lá, eu costumo aprimorar. Quando eu saio de lá sentindo a falta de informação, de algum complemento, alguma coisa, então eu vou buscar a informação para complementar ou eu até modifico alguma coisa.</p>
--	---

No início de sua atuação nas escolas, os PCs planejavam suas ações baseando-se nas suas experiências enquanto professores, sem considerar as necessidades da escola e dos seus docentes. Segundo Vilma: *“eu comecei a desenvolver situações sem fazer um planejamento do que realmente a escola precisava. Eu fazia baseado na minha experiência de sala de aula e não do grupo. [...] eu desenvolvia o meu ATPC, só que eu precisava, eu não estava preocupada naquele conjunto. [...] eu observo que o meu ATPC não foi aquilo que havia planejado. [...] Porque eu acho se o meu professor saiu da sala de aula cansado, se o meu professor veio para dar aula de tarde e veio para a formação de manhã e eu não consegui dar o meu melhor, eu acho que eu falhei com ele.”*

Para Felipe, os saberes vão adaptando-se às necessidades: *“[...] os três primeiros anos eu fiz um serviço muito pelas coxas, eu estava aprendendo, eu fui ler, eu fui atrás. Até hoje, por exemplo, eu discuto direitinho as hipóteses silábicas, todos os tipos de exercício que você pode fazer, mas eu não concordo. Porque a minha formação de língua portuguesa não permite eu concordar com isso, mas você faz uma adaptação, você vai usando isso.* A fala de Felipe denota as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a formação dos PCs. Mesmo tendo participado de tantos cursos implementados pela SEE-SP ou outras instituições, demonstra um equívoco conceitual acerca do processo de aquisição da escrita abordado pelos programas de formação continuada: Psicogênese da Língua Escrita.

Enquanto formador de professores, os PCs declaram que também necessitam de formação, uma vez que a sua formação inicial é deficitária, não só as oferecidas pelos órgãos centrais, mas também gostariam de ter recursos suficientes e a liberdade para procurarem cursos que atendessem as suas necessidades. Para Vilma: *“[...] eu tenho muito que aprender, eu tenho muito que buscar. Isso demanda tempo, isso demanda a parte financeira também. Não dá apenas para eu ser uma formadora se eu não tiver a minha formação. Eu preciso de dinheiro para contemplar. “Eu acho que ainda eu tenho muito que aprender, mas eu acho que estou no caminho certo, não vou desistir enquanto formadora de professores.”*

Para Isabel e Jussara, a coordenação vai além da formação de professores, pois formar-se também deve ser uma constante na vida profissional do CP. Para ser formador: *“[...] a gente prepara formação e nem sempre é tão boa, nem sempre é o que as professoras esperam, mas a gente está dando o nosso melhor, a gente está estudando para isso. Eu paro, estudo, além daqui. [...] E coordenação, eu acho que precisa ter um preparo antes, a gente sai da sala de aula e entra na coordenação. A gente não tem [...] Eu de verdade, eu pensei muito de desistir no primeiro ano. Para Jussara: “[...] Então, a gente está em constante aprendizado. Eu percebo que ainda tenho que aprender muito ainda. [...] eu procuro sempre me preparar. Não dá para chegar numa formação sem preparo. Mas a gente busca esse preparo pela diretoria de ensino, mas muitas das vezes a gente não tem muito preparo também. A gente busca em outras fontes.”*

O depoimento de Juliana revela a fragilidade dos PCs em trabalhar com as incertezas decorrentes da sua atuação como formador: *“Claro que eu cometi meus erros, minhas falhas, estou em processo de aprendizagem, eu acho que a gente está no contínuo processo de aprendizagem, não importa quantos anos você possa estar numa função. [...] O tempo, a organização do tempo são fundamentais porque você passa na diretoria de ensino oito horas informação e você tem cinquenta minutos para passar a informação”*

O excesso de atividades e o tempo para executar as atividades do cotidiano escolar são dois fatores apontados por todos os PCs, pois dificultam a sua atuação como formador. Para Lúcia: *“[...] a gente não tem o tempo hábil e tem muitas falhas para a gente formar esses professores. Eu acho que se a gente tivesse mais tempo, esses professores estariam muito bem mais formados, com mais conhecimento.”* Para Cristina: *“[...] Eu acredito que o tempo do ATPC para a formação especificamente não é um tempo ideal, pelas demandas internas da escola. Porque muitas vezes acaba outros assuntos tendo a necessidade de ser comentados enquanto estão todos os professores.”* Para Isabel: *“[...] Só que eu não dou conta porque são vários afazeres que a gente acaba passando o dia e às vezes é desgastante [...] .Você acaba não fazendo aquilo que você que planejou, eu me planejo o dia no meu banho, estou no banho,*

eu vou fazer isso, isso. Quando eu chego aqui não consigo fazer, aí me frustro, saio daqui frustrada porque não dei conta de fazer o que eu me propus fazer.” Para Amanda o tempo “*[...]Outras dificuldades que a gente encontra é o tempo. O tempo é o maior dificultador que a gente tem, o coordenador. É muita coisa para fazer, muita demanda, muita coisa para a gente digitar.”* Para Juliana: *[...] É difícil formar na escola. [...] Tudo bem nós temos os tempos de ATPCs, que é para isso, mas eu acho que ainda falta mais formação, não digo nem só por questão do professor, eu acho que falta um pouco de estímulo pelo Estado de promover essa formação continuada pelos professores. [...]*”

Para Amanda: *“[...] A minha principal atividade como professor/coordenador, eu coloco o meu foco é a formação do professor. [...] O coordenador, na minha opinião, ele precisava de mais tempo para se programar e mais estudo para fortalecer. [...] Eu vou buscando às vezes algumas orientações através de alguns sites, coisas que deram certo, eu vou vasculhando. Até peço orientação na diretoria, para as meninas lá.*

Para Raquel, o PC como formador precisa acreditar naquilo que ele vai passar para seus professores: *“[...] seu não acreditar, se eu não estudar antes, se eu não ter buscado conhecimento, eu não vou ter como fazer com o que o meu professor acredite, eu não vou conseguir fazer com que o meu professor coloque aquilo que está lá em prática da maneira correta.[...] se eu não acredito naquilo, eu não vou convencer a minha escola a caminhar com a mesma intenção que é o aprendizado deles nessa maneira construtivista que está aí. [...]Eu enquanto formador de professores, eu sou muito parceira, eu sou muito proativa, eu não sou de mandar[...], isso é uma falha.”*

O excesso de atividades, a fragmentação dos horários de ATPCs descaracterizam toda uma formação que deveria acontecer no coletivo. Mesmo assim, acreditam que, se tiverem apoio por parte da direção da Escola, Diretoria de Ensino, conseguiriam realizar um bom trabalho.

Consideram que a formação voltada para a alfabetização é muito importante, principalmente para aqueles PCs que têm uma formação específica e estão atuando nos anos iniciais.

Após a análise da fala do PC sobre as suas percepções, constata-se que o primeiro desafio encontrado por ele foi a dúvida em assumir uma função em que não se sentiam preparados. Para Morin (2011, p.79):

A ação é uma decisão, uma escolha, mas também um desafio. Ora, na noção de desafio há a consciência do risco e da incerteza. Qualquer estrategista, não

importa em que domínio, em consciência do desafio, e o pensamento moderno compreendeu que nossas crenças mais fundamentais são objeto de desafio.

Pela declaração de Felipe, percebe-se o quanto o PC se sente despreparado diante do novo, pois considera a sua formação inicial insuficiente para assumir a função de coordenação e, em especial, a de formador.

[...] A questão de virar coordenador na minha vida foi muito assim, relâmpago. Porque eu trabalhava numa escola do Ciclo II, como sempre trabalhei, em particular [...] a dirigente, me chamou, falou que nessa escola específica não parava nenhum coordenador. E ela queria que eu viesse para cá pelo meu trabalho em sala de aula. [...] levei um susto quando ela me falou assim: você vai para a coordenação do Ciclo I, era coisa do além, porque eu nunca me via alfabetizando [...] Não, Maria Jose, não tem condições, o que eu vou fazer naquela escola de Ciclo I? [...] Eu lembro até hoje, como se fosse hoje, eu entrei nessa escola, eu suava, gente, o que eu vou falar para essas mulheres, que eu não manjo nada. Porque alfabetização não é a nossa praia. Quem se forma em língua portuguesa, nós já vamos trabalhar a estruturação da língua. Não essa questão de alfabetização, propriamente dita.

A formação inicial do PC é produto de um sistema de ensino considerado por ele deficitário, e o que ele produz é o reflexo do que lhe é oferecido nas universidades, confirmando o conceito de recursividade de Morin (2011). Consequentemente, a formação de professores em serviço sofre a influência dessa formação inicial do PC, o que nos leva a pensar que o ensino superior precisa rever a sua carga horária e as matrizes curriculares que formam esses profissionais.

Nesse sentido, Morin (2004, p. 83) alerta que:

A reforma da Universidade não poderia contentar-se com uma democratização do ensino universitário e com a generalização do status de estudante. Falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma de pensamento exige a reforma da Universidade.

A recursividade está presente no discurso do PC quando conta a sua trajetória para chegar à coordenação na escola. O princípio recursivo está ligado ao princípio hologramático em que o PC é produto e produtor de conhecimento. “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. [...] Somos produtos e produtores.” (MORIN, 2011, p. 74).

O histórico de Lúcia exemplifica bem esse princípio, já que iniciou a sua carreira como mãe voluntária em uma escola em que os filhos estudavam. Por ter formação em Arte,

envolveu-se com atividades junto com os alunos e, por conseguinte, pelo seu bom desempenho, assumiu aulas em substituição e, sentindo-se desafiada a buscar novos horizontes, assumiu a coordenação de uma escola, em que permanece há mais de 15 anos.

Verifica-se que o princípio da incerteza tem sido o norteador da humanidade e um problema em nossa educação. A falta de preparo e de conhecimento geram incertezas e, nesse sentido, Morin (2003b) define que “[...] o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro, [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p.86).

Os relatos apontam que as ações implementadas pelo PC em suas formações na escola o levam a refletir sobre a sua própria complexidade. Preparar-se para incertezas é admitir a possibilidade de o inesperado acontecer, levando-o a redirecionar suas ações.

De acordo com Morin (2011, p. 80-81), a noção da ecologia da ação auxilia na compreensão de algumas posturas dos professores.

Desde o momento em que o indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções. Ela entra num universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela num sentido que pode ser contrário ao da intenção inicial. Com frequência a ação retorna em bumerangue sobre a nossa cabeça. Isso nos obriga a seguir a ação, a tentar corrigi-la – se ainda é tempo [...]

O relato de Jussara exemplifica o conceito da ecologia da ação. Enquanto professora, ao querer compartilhar suas experiências, sentia a resistência de seus colegas, e como coordenadora, ao compartilhar as mesmas experiências, recebia de seus professores o retorno positivo da aplicabilidade: *“puxa que legal, eu consegui realizar um sonho, de ver o meu trabalho sendo refletido na sala de aula de outras professoras.”*

O discurso do PC sobre o repassar aos professores somente o que julgam suficiente, remete-nos ao que afirma Morin (2004, p.15): “Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”.

A resistência dos professores em mudar é o grande desafio do PC, porque, de acordo com o pensamento complexo, “trata-se de uma reforma não pragmática, mas paradigmática. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (MORIN, 2003b, p.20).

Deve-se lembrar que, segundo Morin (2004), há uma relação entre a escola e a sociedade, uma vez que, assim “[...] como um ponto único de um holograma contém em si a

totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo.” (p.100). Nessa direção, não adianta reformar a escola, se não houver a reforma do pensamento daqueles que a constituem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. [...]. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2002, p. 30)

A pesquisa tem como objeto o PC dos anos iniciais da escola pública estadual, cujo objetivo central é identificar as suas percepções a respeito de suas atribuições por meio de sua fala. O que chama atenção é que o PC, no decorrer da entrevista, se refere às suas atribuições, de um modo geral, embora tivesse conhecimento de que o objetivo desta pesquisa é entender as percepções de sua atuação como formador de professores.

A análise de cada entrevista permitiu estabelecer categorias temáticas sobre as percepções do PC a respeito da sua formação inicial, das orientações recebidas pelos órgãos centrais, da expectativa dos professores em relação a sua atuação como formador e da sua atuação como formador de professor.

Verifica-se que estar na coordenação, para o PC, não foi algo desejado, planejado, mas uma consequência de um trabalho diferenciado em sala de aula. O PC não demonstrava intenção de assumir a função de professor coordenador, porém, desafiado pelo contexto escolar, apesar das incertezas quanto a sua atuação na nova função, enfrentou o desafio.

O PC reconhece que a sua formação inicial é deficitária, por isso busca constantemente o conhecimento por meio de cursos e/ou leituras que possam subsidiar o cotidiano de sua função. Considera que deveria receber, por meio dos órgãos centrais da SEE/SP, uma capacitação para assumir as atribuições da função de PC, em especial, no que se refere ao referencial teórico que embasa as ações pedagógicas da rede estadual.

Quanto às orientações recebidas pelos órgãos centrais da SEE-SP, o PC considera que são repetitivas, informativas e não formativas, e, comparadas às versões anteriores, deixam a desejar. Julga que a versão de 2003, chamada Letra e Vida, contribuiu para que obtivesse uma visão cognitivista do processo de aprender e de ensinar, promovendo uma transformação na prática pedagógica em sala de aula.

Como para exercer a função de PC não há necessidade de uma formação específica inicial, dos nove entrevistados, quatro são licenciados em Pedagogia; os demais, em outras áreas como Educação Física, Arte e Letras. Isso significa que nem todos os PCs da rede estadual possuem conhecimentos teóricos atualizados sobre a proposta vigente do currículo para os anos

iniciais do ensino fundamental, sobretudo referente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, tão importante para esse período de escolarização.

Após a promulgação da LDB 9394/96, a educação passou por várias transformações, e uma delas refere-se à proposta construtivista diferente da formação inicial da maioria dos PCs, conhecida como tecnicista, pautada nas teorias comportamentalistas.

Nota-se que o PC com maior tempo de atuação enfatiza a formação realizada na versão anterior como necessária para os que atualmente estão ingressando na função. Estes talvez não tiveram a oportunidade de conhecer a pesquisa da Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que traz uma nova concepção construtivista, em que o aluno é protagonista de sua aprendizagem, e que se opõe ao empirismo, no qual o professor é o detentor do saber.

Os PCs com maior tempo de atuação, ao comparar com as formações recebidas anteriormente, declaram que sentem falta dos encontros que aconteciam nas Universidades, os quais proporcionavam importante contato com a academia, além da troca de experiências com colegas de outras regiões e realidades.

Quanto às expectativas dos professores sobre a atuação do PC como formador, os depoimentos apontam que, embora seja fornecido embasamento teórico para a prática pedagógica do docente, há uma resistência à mudança de paradigma, continuando a utilizar atividades que os alunos apenas executam mecanicamente, sem uma reflexão a respeito da leitura e escrita, o que interfere num olhar mais criterioso do professor a respeito do processo de aprendizagem de cada um de seus alunos.

O PC, ao falar sobre a sua atuação como formador, coloca as dificuldades que encontra para viabilizar a formação em serviço dos professores, apontando vários fatores, tais como:

- excesso de atribuições no cotidiano da escola;
- falta de tempo para planejar as ações que possam atender às expectativas do professor;
- tempo reduzido das ATPCs, duas aulas por semana, para replicar a formação recebida nos órgãos centrais;
- distribuição dos professores por diferentes horários de ATPC, em virtude de acúmulo de cargo em outras escolas, o que deveria ocorrer no coletivo;
- múltiplas atuações propostas pela legislação;
- atividades diversas envolvendo desde questões administrativas até as cotidianas da escola;

- resolução de conflitos entre os diferentes segmentos que compõem a escola: professores, funcionários, pais e alunos;
- atendimento à comunidade, em especial, aos pais;
- excesso de projetos propostos pelos órgãos centrais;
- convocação, em caráter de urgência, para reuniões nos órgãos centrais, interferindo na dinâmica diária da escola;
- ênfase no cumprimento de metas estabelecidas pela política educacional.

O PC considera que a formação quinzenal programada pelos órgãos centrais, num período de 8 horas, não contempla, na sua maioria, conteúdos formativos que possam subsidiar as suas ações como formador, permanecendo em questões informativas, voltadas para as metas estabelecidas pelas avaliações externas, propostas pela política educacional.

Percebe-se que o PC enfatiza a sua consciência a respeito da importância da formação em serviço dos professores e quanto ela pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, ou seja, da sua atuação como formador, mas se depara com muitos fatores impeditivos para que essa formação ocorra de maneira satisfatória. Tem consciência de que a formação em serviço de professores poderia contribuir para a mudança de paradigma em relação a concepção de ensino e de aprendizagem, mas, diante de tantas atribuições no contexto escolar, acaba sendo prejudicada a sua atuação como formador.

O PC enfrenta muitas contradições, pois, ao mesmo tempo que reconhece a importância da formação em serviço dos professores, não sabe como e o que fazer diante de tantas demandas cotidianas do contexto escolar.

Esta pesquisa demonstra que o PC na rede pública estadual pode ser visto como um sujeito formado, formando e formador. Formado quando se refere à sua formação inicial deficitária, oferecida pelas universidades. Formando quando se coloca à procura de cursos para cobrir as lacunas de sua formação inicial, driblando o curto espaço de tempo que lhe sobra em função de suas atribuições na escola. Formador quando se preocupa em desenvolver ações para contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor, mesmo diante de tantas atribuições, percebendo a necessidade de adequação das formações recebidas por parte dos órgãos centrais.

Este estudo apresenta dados relevantes, mas não esgota o assunto, ao contrário, levanta novas possibilidades para outras investigações. Considera-se que os resultados aqui apresentados – as percepções do professor coordenador sobre a sua função de formador a partir

do seu próprio olhar – merecem uma atenção especial por parte das políticas públicas, que devem oferecer aos professores coordenadores cursos de formação voltados para os saberes necessários para o exercício de sua função: saberes legais, teóricos e práticos.

Ao término deste trabalho, mais um desafio alcançado, eu me pergunto: **qual será o próximo?**

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 5ª Ed., 2011. p. 41-60.
- ALMEIDA, Camila dos Santos. *O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 6052, de 03 de fevereiro de 1961*. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=41092.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 set. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 set. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996b.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DAVIS, Claudia Lemos F. et al. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Textos FCC, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012). Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- FERNANDES, Jonas; TASSONI, Elvira Cristina Martins. *Os programas de formação de professores alfabetizadores e seus impactos: um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES*. XVII Encontro de Iniciação Científica e II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. 25 e 26 de setembro de 2012. Pontifícia Universidade de Campinas (PUC-CAMPINAS). Campinas. 2012.

FERREIRO, Emília. Entrevista com Emília Ferreiro. Depoimento [01 de junho de 2001]. São Paulo: *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em Nov. 2019.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 4. ed.: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13 n. 37, p. 57-70 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, Bernadete. A. *Formação Continuada de professores: a questão psicossocial*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.119, p.191-202, julho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

INFANTE, Angela Maria. *Formação continuada: experiências docentes*. 27/03/2015 151 f. Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo, SP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PEQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB: resultados e metas: estado, município e escola. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: jan. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORIN, Edgar. *Duas globalizações*. Complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente. Organização de Juremir M. Silva e Joaquim Clotet. Porto Alegre: Sulinas: EdIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar. Os complexos imaginários (projeção – identificação – transferência). In: PENAVEGA, A. et al. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez. 2003a.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003b.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Trad. Juremir Machado da Silva, 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011

PEREIRA, Regiane Taveira. *A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola/ Regiane Taveira Pereira*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - PPGE). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo.

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

PEREIRA, Rodnei. *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. 2017. 251 f + 206 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. *Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. *O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 27/1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 29 de março de 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm/.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 75/2014 - Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 30 de dezembro de 2014. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 77/1996 – Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. 03 de julho de 1996. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_10.HTM.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE 86/2007* - Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. 19 de dezembro de 2007. Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=102&arq=S.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE 75/2014* – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador Art. 5º, item X - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador – PC. 30 de dezembro de 2014. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/7514.HTM?.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE 19/2015* – Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 02 de abril e 2015. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time.pdf. Acesso em 30 set. 2019.

SÃO PAULO. *Relatório Saesp 98: conhecendo os resultados da avaliação*. v. 1. São Paulo: FDE, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA Jesus Lopes de. *O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico*. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SUANNO, J.H. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagem. In: SANTOS, A; SUANNO, J.H.; SUANNO, M.V.R. *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

TARDELI, Elida Aparecida. *Uma Proposta de Formação em Serviço: Professores na Função de Coordenadores Pedagógicos na Rede Pública Paulista*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo.

TAVARES, Luana Serra Elias. *Autoria ou reprodução? O cotidiano de professores coordenadores no contexto do programa “Ler e Escrever” - SEE/SP*. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos-SP.

VERA, Rebeca Franciele *A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título da Tese: **A PERCEÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES**

Pesquisador Responsável: ANGELA MARIA INFANTE

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Telefones para contato: (011) 3294.5767 - (011) 98086.9505

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **A PERCEÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES** de responsabilidade do pesquisador ANGELA MARIA INFANTE.

Foi selecionado(a) pelo trabalho que vem desenvolvendo em sua escola. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Esta pesquisa de doutorado tendo como objeto de estudo o professor coordenador dos anos iniciais do Ensino Fundamental como formador de professores, propõe-se a identificar, nos relatos, as percepções que esse profissional tem sobre a sua função de formador.

Os benefícios relacionados com a sua participação são: identificação de variáveis que interferem na aplicabilidade dos cursos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação: os participantes da pesquisa serão identificados por número ou nome fictício. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2014

Nome e assinatura do participante

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Apresente-se dizendo seu nome, sou formado em...., tenho Pedagogia ou Complementação Pedagógica, estou na coordenação há, nesta escola há.....

- a) Fale um pouco sobre a sua trajetória como Professor Coordenador, desde a sua intenção em concorrer a função, os motivos que a (o) levou a sair da sala de aula para ser coordenador até chegar a essa escola de Fundamental I. Por que pensou em escola de Fund. I? Quanto tempo está na coordenação?
- b) Descreva as suas principais atividades como Professor Coordenador. Como você organiza o seu cotidiano para atender as demandas da escola? Como são planejadas as reuniões de ATPC de sua escola, incluindo a de formação dos professores?
- c) Você considera a sua formação inicial suficiente para atuar como formador de professores?
- d) Você já conhecia as versões anteriores do Programa Ler e Escrever? Participou de alguma delas? Quais? Conte um pouco sobre as diferenças que você percebe com o programa atual.
- e) Atualmente quais projetos e/ou programas da SEESP subsidiam a sua atuação como formador de professores? Onde, como e em que período são realizados?
- f) Os encontros formação realizados oferecidos pela Diretoria de Ensino e/ou pelos Formadores da SEESP contribuiu/contribui para sua atuação como professor coordenador?
- g) Você fez ou está fazendo algum curso de especialização fora dos programas estabelecidos pela SEESP?
- h) Em sua opinião quais são as dificuldades encontradas para a implementação da formação dos professores na escola?
- i) Como você avalia sua atuação com formador de professores?