



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DO COORDENADOR PEDAGÓGICO AO  
PROFESSOR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

LIGIA RAMO DE SOUZA

São Paulo

2017



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DO COORDENADOR PEDAGÓGICO AO  
PROFESSOR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

LIGIA RAMO DE SOUZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira

São Paulo

2017

**Souza, Ligia Ramo de.**

***Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo. / Ligia Ramo de Souza. 2017.***

**106 f.**

***Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.***

***Orientador (a): Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.***

***I. Professor. 2. Formação continuada. 3. Coordenador pedagógico. 4. SME/SP.***

***I. Taveira, Adriano Salmar Nogueira e. II. Título.***

**CDU 372**

**LIGIA RAMO DE SOUZA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DO COORDENADOR PEDAGÓGICO AO PROFESSOR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Paulo, 27 de março de 2017.

---

Orientador: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira - UNINOVE

---

Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon - UNICAMP

---

Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira - UNINOVE

---

Suplente 1 - Profa. Dra. Patrícia Aparecida Biotto Cavalcanti – UNINOVE

---

Suplente 2 - Profa. Dra. Carminda Mendes André – UNESP

Dedico este trabalho aos meus pais, Moacir e Roseli e as minhas filhas, Daniela e Sophia... sem o amor de vocês nada faria sentido nesta trajetória que se chama vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria e graça, que me sustentam na trajetória da vida.

Agradeço também aos meus pais, Moacir Alves de Souza e Roseli Ramo de M. Souza, pelo apoio incondicional, em todas os momentos da minha vida. Amo vocês.

Agradeço aos meus irmãos: Leandro, Lilian e Leila, pelo amor e pelo companheirismo que nos unem.

Às minhas filhas, Daniela Ramo de Souza Rosa e Sophia Ramo de Souza Rosa. A vocês, todo meu amor para sempre.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim e por serem tão especiais. Os nomes não estão aqui, por serem muitos, porém, estão em meu coração.

Ao meu amor, Alexandre, pela parceria e carinho, em todos os momentos.

Ao meu orientador professor doutor Adriano Salmar Nogueira e Taveira, pela sabedoria, serenidade e humanidade. A você, minha admiração.

À professora doutora Rosiley Aparecida Teixeira, pela disponibilidade, pela amizade e por seu espírito ético. A você, meu respeito.

À professora Dra. Nima Imaculada Spigolon, pelas valiosas contribuições.

À professora Dra. Patrícia Aparecida Boto-Cavalcanti, pelos valiosos ensinamentos ao longo do curso e pelo “sim”, na ocasião da entrevista para ingresso nesse programa.

Aos meus colegas do mestrado, pelo partilhar das alegrias e dos desafios.

À UNINOVE, pela possibilidade da realização de um sonho, ricamente representada pelo corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

À secretária Aline, pelo atendimento gentil e solícito.

Às coordenadoras que participaram desta pesquisa, pelas ricas contribuições, que muito me ensinaram. Eterna gratidão.

Aos profissionais da educação pública, que executam o seu ofício com competência profissional e amor.

Agradecer é a mais melodiosa canção: Amém.

*Começa tudo o que possas fazer, ou que  
sonhas poder fazer. A ousadia traz em si o  
gênio, o poder e a magia.*

*GOETHE*

## RESUMO

A qualidade da formação de professores tem sido um questionamento recorrente, tanto no que se refere a profissionais recém-formados, como daqueles que já exercem o magistério há algum tempo. Para esta pesquisa interveniente, tal questionamento é pertinente. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em cumprimento dos marcos regulatórios, viabiliza uma formação continuada em serviço aos professores, na própria escola, mediada por um coordenador pedagógico. Esta pesquisa versará sobre a os desafios dessa formação, verificando os encaminhamentos do coordenador pedagógico mediante esta atribuição, dentro de escolas da rede Municipal de São Paulo. O escopo da pesquisa é investigar a maneira como ocorre essa formação, observando de que forma os envolvidos no processo encontram caminhos ou descaminhos, contribuições ou não contribuições para seus anseios, tendo em vista as necessidades do cotidiano da escola e tendo como foco a aprendizagem dos alunos. Além do levantamento bibliográfico sobre o tema, a pesquisa colhe depoimentos voluntários de coordenadores pedagógicos, graças aos quais são mapeados os registros coletivos de formação, ao longo de 2016. Buscando discutir os instrumentos de atuação para a formação, configura-se esta pesquisa-intervenção, cuja proposta se concretiza na tessitura de construções para tais momentos.

Palavras-chave: professor; formação continuada; coordenador pedagógico; SME/SP.



## **ABSTRACT**

The quality of teacher training has been a recurring question, both for newly trained professionals and those who have been teaching for some time. For this intervening research, such questioning is pertinent. The Municipal Department of Education (SME) of São Paulo, in compliance with regulatory frameworks, enables ongoing training in service to teachers, in the school itself, mediated by a pedagogical coordinator. This research will focus on the challenges of this training, verifying the referrals of the pedagogical coordinator through this assignment, within schools of the Municipal network of São Paulo. The scope of the research is to investigate how this formation occurs, noting how those involved in the process find ways or ways, contributions or not contributions to their desires, taking into account the daily necessities of the school and focusing on learning the Students. In addition to the bibliographical survey on the subject, the research draws on volunteer testimonies of pedagogical coordinators, thanks to which the collective records of formation are mapped throughout 2016. In order to discuss the instruments of action for training, this intervention research is configured , Whose proposal materializes in the tessitura of constructions for such moments.

**Keywords:** teacher; Continuing education; Pedagogical coordinator; SME / SP.

## RESUMEN

La calidad de la enseñanza ha sido una cuestión recurrente, tanto en lo que se refiere a los profesionales recién formados, como los que ya tienen la profesión docente desde hace algún tiempo. Para esta investigación intervenir, tal cuestionamiento es relevante. El Municipal de Educación (SME) en Sao Paulo, en el cumplimiento del marco normativo, permite una formación continua en el servicio a los maestros en la escuela, mediada por un coordinador pedagógico. Esta investigación se centrará en los problemas relativos a dicha formación, comprobación de referencias coordinador pedagógico de esta tarea dentro de las escuelas de la red municipal de Sao Paulo. El alcance de la investigación es investigar cómo es este entrenamiento, viendo cómo los involucrados en el proceso de encontrar caminos o desvíos, contribuciones o aportes a sus deseos, a la vista de las necesidades diarias de la escuela y se centra en el aprendizaje estudiantes. Además de la literatura sobre el tema, la investigación reúne a coordinadores de versiones libres, gracias a la cual los registros de formación colectivos se asignan más de 2016. Tratando de analizar el papel de los instrumentos de formación, configurar esta investigación de la intervención cuya propuesta se implementa en las construcciones de tela para esos momentos.

Palabras clave: profesor; educación continua; coordinador pedagógico; SME / SP.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Jornadas do Magistério Público Municipal – Lei nº 14.660/07.....	38
<b>Quadro 2</b> - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 11.229/92.....	43
<b>Quadro 3</b> - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 1.434/93.....	43
<b>Quadro 4</b> - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 14.660/07.....	44
<b>Quadro 5</b> - Do Perfil das Coordenadoras Pedagógicas - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas.....	49
<b>Quadro 6</b> - Perfil das Escolas - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas.....	50
<b>Quadro 7</b> - Histórico da Educação Municipal de São Paulo e do Cargo de Coordenador Pedagógico.....	53
<b>Quadro 8</b> – Mobilização dos Profissionais da Educação e conquistas. Elaborado pela pesquisadora.....	56
<b>Quadro 9</b> - Atribuição dos cps de acordo com os dados das entrevistas.....	62
<b>Quadro 10</b> - Identificação das escolas por grupo de formação e tema - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas.....	75
<b>Quadro 11</b> – Sugestão de título de filmes.....	89
<b>Quadro 12</b> – Sugestão de Bibliografia.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CP.....	Coordenador Pedagógico
DO.....	Diário Oficial
DRE.....	Diretoria Regional de Educação
JEIF.....	Jornada Especial Integral de Formação
REE.....	Rede Estadual de Ensino
RME.....	Rede Municipal de Ensino
PUC.....	Pontifícia Universidade Católica
UNINOVE.....	Universidade Nove de Julho
EOL.....	Escola <i>online</i>
PEA.....	Projeto Especial de Ação
SME/SP.....	Secretaria Municipal de Educação/SP
JTI.....	Jornada de Tempo Integral
JTP.....	Jornada de Tempo Parcial
JEA.....	Jornada Especial Ampliada
JBD.....	Jornada Básica Docente
JEI.....	Jornada Especial Integral
CEI.....	Centro de Educação Infantil
HA.....	Hora Atividade
DOC.....	Diário Oficial da Cidade de São Paulo
AP.....	Assistente Pedagógico
IDH.....	Índice de Desenvolvimento Humano
DIPED.....	Divisão Pedagógica
UAB.....	Universidade Aberta do Brasil
CEU.....	Centro Educacional Unificado
UNICEU.....	Universidade no CEU

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	20
1 O CONTEXTO E OS CAMINHOS DAS REFLEXÕES DA PESQUISA.....	28
1.1 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	37
1.2 O Espaço e os Sujeitos Pesquisados.....	48
2 PERCURSOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	53
3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU COTIDIANO PROFISSIONAL.....	61
3.1 A Formação Contínua de Professores.....	66
3.2 O Projeto Especial de Ação e a Ação Formativa do Coordenador Pedagógico.....	71
3.3 A Arte como uma Possibilidade Metodológica e de Intervenção.....	87
3.3.1 Proposta: Oficinas Temáticas a partir de Reflexões sobre Filmes .....	88
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXO A – MODELO DE PEA - EMEI.....	98



## APRESENTAÇÃO

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.*

*Paulo Freire*

Acredito que os caminhos percorridos ao longo da vida escolar inicial, de certa forma, direcionam ou sugerem o rumo profissional do nosso futuro. Comigo aconteceu dessa forma. Desde cedo, na pré-escola para ser mais exata, lá pelos anos de 1980 e 1981, encantei-me com a escola e com as possibilidades que ela me trazia. Brinquedos, brincadeiras, amiguinhos, desafios, socialização e muito carinho que emanava da minha primeira professora, Dona Célia.

Recordo-me de muitos momentos bons que passei ali, interagindo com o grupo no parquinho, subindo e descendo nas gangorras, arriscando os lugares mais altos do brinquedo que chamávamos de gaiola, sentindo a liberdade de quase voar do balanço, o pega-pega, o esconde-esconde. E, em meio àquelas brincadeiras aparentemente ingênuas, a aprendizagem acontecia, os valores humanos eram cultivados e a solidariedade era praticada.

Na sala de aula, a ludicidade continuava presente, por meio das brincadeiras com massinha, construíamos um mundo só nosso, enquanto treinávamos a coordenação motora. O lego e os demais pinos e blocos de montar, que chamávamos de monta-monta, nos aguçava a criatividade e o entretenimento e, assim, construíamos os nossos castelos, os trilhos do nosso trem, as estradas velozes para os nossos carrinhos.

Lembro-me de que a pré-escola era um mundo mágico. Tudo era encantador: as paredes coloridas com as personagens da turma da Mônica, os nossos trabalhos artísticos pendurados em varais e uma grande parede com as nossas mãos, numa espécie de decalque com tinta guache. Sinto que foi dessa forma que ali deixei minha marca e também fui marcada.

O pátio era enorme, pelo menos na perspectiva de alguém como eu, que tinha no máximo 110 cm de altura. Havia mesas coloridas e cadeiras bem pequenas que ficavam repletas de crianças famintas e animadas cantando a eterna “meu lanchinho, meu lanchinho,

vou comer, vou comer, para ficar fortinho e crescer”. Era no pátio que aconteciam outras brincadeiras como passa-anel e lencinho branco. Ali era o nosso palco de ensaio das cantigas, parlendas e muitas canções que até hoje dançam na minha cabeça.

Há uma data em especial, que guardo com muita emoção: a data da formatura da pré-escola. Todos uniformizados, como sempre, short vermelho com elástico nas pernas, camiseta branca com o emblema da escola e tênis tipo conga. Era o nosso traje de gala. A solenidade deixava a escola ainda mais bonita: professores na estica, flores por toda a mesa comprida que se posicionava no centro do pátio e uma pilha de diplomas, o primeiro da vida. Era muita emoção que transbordava nos sorrisos dos professores e diretores, expressando possivelmente a sensação de mais um dever cumprido. Era mais emoção ainda que escorria em forma de lágrimas dos olhos dos pais, que acompanhavam e aplaudiam aquele momento tão especial para a família.

Quanto a mim, estava ali, com o coração pulando de alegria feito pipoca na panela. Chegou a hora mais esperada, em que meu nome fora chamado. Era o momento do meu desfile na passarela. Recebi das mãos da minha querida professora meu diploma, além do seu carinhoso abraço. Pausa para a foto, claro! E, assim terminara a minha trajetória no pré-escolar, enquanto dentro de mim iniciava uma verdadeira paixão por aquele mundo.

Então, em 1982, começa um novo desafio: o primário, que atualmente, chamamos de ensino fundamental. A escola era amarela e gigante. Chamava a minha atenção desde o portão enorme de entrada. As instalações internas, corredores e pátio eram menos coloridos e bem maiores do que os do prezinho. Porém, estava muito disposta a explorar cada pedaço daquele novo chão.

O detalhe do nosso uniforme me encantava. Era composto por calça jeans e camiseta com emblema da escola, além de um lindo avental branco, que fazia com que me sentisse uma professora também.

A sala de aula era bem interessante. Possuía carteiras duplas, de um tom de madeira bem escuro. Sentar lado a lado com um coleguinha era o que eu mais queria para me sentir acolhida nesta nova etapa. Enfim, vou apresentar a minha professora. Emma era o seu nome, que pra mim soou estranho, pois a única ema que conhecia era a do zoológico. Bom, sua aparência era muito diferente da professora Célia, do prezinho. Alta, robusta e bem idosa, postura séria e firme. Por alguns momentos pensei que não iria gostar da escola nunca mais. Porém, o passar dos dias trouxe a beleza da escola novamente diante dos meus olhos. Agora, a



brincadeira ficou um pouco para trás, mas o desafio de aprender as letras, de devorar um livro, de saber de cor a tabuada, começou a encantar-me e envolver-me, de tal forma, que me tornei a aluna destaque. Dona Emma, inclusive, solicitava minha ajuda para encaminhar para a diretoria, que ficava um andar acima, os alunos que lhe davam trabalho com sua indisciplina.

Os estudos eram embasados pela cartilha “No Reino da Alegria”, e para mim, era mesmo uma diversão aprender por meio daquela sonoridade das repetições silábicas. Recordo-me da capa da cartilha: colorida, com muitos doces e uma palhacinha bem feliz e fofa. As lições eram bem tradicionais, pautadas nas famílias silábicas e em textos pequenos e descontextualizados. Mesmo diante disso, encantei-me com a língua portuguesa, desde então, o que contribuiu para que eu me tornasse a primeira leitora da sala.

O primeiro ano também foi marcante pela parte das comemorações cívicas. Toda semana hasteávamos a bandeira nacional e, em datas comemorativas relacionadas à pátria, declamávamos poesia, aliás, eu era a aluna escolhida para fazê-lo diante de toda a escola. Essa atividade não me trazia acanhamento ou constrangimento algum, para mim era um prazer declamar “Viva o Sete de Setembro, Viva o povo Brasileiro, Viva a nossa independência, Viva D. Pedro I.”. Acredito que aquela desenvoltura em falar em público já fazia parte da professora que nascia em mim, pouco a pouco, e era uma experiência que eu repetia nas escolas dominicais que frequentava naquela época, em uma igreja Batista do bairro.

Enfim, chegara o segundo ano, trazendo a novidade da mudança para outra escola. Era uma escola novinha em folha, chão sem piso, somente no cimento. Paredes limpinhas, prédio mais moderno e uma área externa muito ampla para transitarmos. A inauguração da escola bem perto da minha casa possibilitou a minha transferência e de outros amigos. Estudei ali até completar o ginásio, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental hoje. Revistando minhas memórias, tenho a plena certeza de que nesta etapa da minha vida consolidou-se a certeza do que eu queria ser quando crescesse: professora! Na ocasião, auxiliava os alunos com dificuldades, ajudava professores a corrigir avaliações e passava as atividades no saudoso mimeógrafo.

Foi um período de intensa aprendizagem e de muitas conquistas em termos de conhecimento e de amizades, que perduram até hoje. A minha admiração pela profissão se deu por meio de muitos professores daquela etapa: Domênica, Maria Luiza, Maria de Lourdes, Eliane e o Professor Sérgio, que me presenteou com um livro com uma linda dedicatória pelo meu empenho e responsabilidade em relação aos estudos.

A formatura do oitavo ano aconteceu num buffet muito chique, com honras de uma verdadeira graduação. Fui oradora da turma, que privilégio tive em poder agradecer ali, diante de todos, a cada pessoa que contribuiu com a nossa jornada naquela escola, até hoje tão querida por mim. Nesta ocasião, eu já sabia qual a minha área preferida do conhecimento, humanas, claro. Já arriscava escrever poesias e textos reflexivos sobre os conflitos da adolescência.

Agora a etapa é o ensino médio. E que etapa desafiadora! Uma espécie de preparo para a vida adulta. A entrada na nova escola foi bem concorrida, sendo necessário prestar um exame que chamávamos de Vestibulinho. Nome na parede dentro dos candidatos aprovados, matrícula e, enfim o início das aulas. A escola ficava a vinte minutos da minha casa, de ônibus. Por se tratar de uma escola-padrão, estudava num período estendido que ia das 07:00 da manhã até as 13:00. A escola-padrão foi implantada pelo Governador Luiz Antônio Fleury Filho, em 1991. O projeto atendia a 306 escolas, e tinha como norte o Decreto Estadual nº 34.035, de 22 de outubro de 91, que preconizava uma escola com horário e dias letivos estendidos, atividades pedagógicas e culturais como teatro e oficinas, educação física dentro do período escolar e não no contraturno, entre outras mudanças, que, segundo o decreto, prezavam por conferir mais qualidade ao ensino público e mais autonomia pedagógica e administrativa.

Enfim, o que pretendo realçar nessa etapa da minha escolarização é o fato de ter recebido um ensino de muita qualidade, com um modelo um pouco menos centrado no professor, especialmente, o das disciplinas de língua portuguesa e literatura, as minhas preferidas.

Ressalto que, a minha trajetória escolar, foi permeada por muito apoio familiar. Meus pais sempre foram muito presentes, extremamente rigorosos e exigentes quando o assunto era nota. Confesso que esse acompanhamento foi essencial para a minha boa trajetória na escola.

A vida seguia em direção ao mundo adulto. A falta de vagas no ensino superior público e o preço alto das poucas universidades particulares me afastaram da possibilidade de cursar o ensino superior e, em contrapartida, aproximaram-me do mercado de trabalho.

Em 1994, comecei a trabalhar em um hospital como secretária. Casei-me e, apenas em 2001, iniciei os meus estudos na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no curso de Letras. Com a família constituída por uma filha de dez meses, Daniela, a reponsabilidade e os

compromissos diante da vida, em termos de servir de exemplo, deixar um legado, aumentam proporcionalmente. Dessa forma, sentia-me motivada a estudar e não parar mais.

Durante a graduação, participei de congressos, organizei saraus e peças teatrais, participando ativamente dos estudos, fazendo uma história, pois simplesmente consegui estar onde eu mais queria estar.

Nesse período, os meus objetivos profissionais ficaram ainda mais claros: queria trabalhar no ensino básico público e também pretendia lecionar no ensino superior. A trajetória seguiu durante a faculdade com muitas boas experiências de aprendizagem, com excelentes professores como Nádia Lauriti, Mireilli Sant Anna, Angela Kovachich, entre outros.

No último ano da faculdade prestei prova de concurso de ingresso na rede pública estadual de ensino (REE) e fui aprovada nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

O ano de 2005 foi muito frutífero. Formada, recém-ingressa na REE como professora de língua portuguesa, matriculada no curso de especialização em língua portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e grávida da minha segunda filha. Sophia. Além disso, havia sido aprovada em meu segundo concurso público, este na rede municipal de São Paulo, obtendo êxito novamente nas duas disciplinas.

Considero o meu trabalho na REE um período muito interessante, pois, em meio às diversidades em relação ao perfil dos alunos, assuntos de interesse, condição socioeconômica e cultura familiar, foi possível obter experiência que permeou toda a minha trajetória subsequente. Aprendi com os outros professores, aprendi sozinha e aprendi com as crianças e adolescentes como gerenciar os tempos e os espaços na sala de aula adequando-os aos objetivos do planejamento escolar.

No ano de 2006, iniciei a minha carreira na Rede Municipal, com cargo de professora de Língua Inglesa. Foi mais um campo vasto em aprendizagem e rico em experiências, pois foi na RME que me deparei com a escola inclusiva, uma vez que, na região onde eu trabalhava, havia um número bem alto de crianças com deficiência, tanto física quanto psíquica, que frequentavam a escola.

No ano de 2008, já pós-graduada, decidi realizar uma segunda graduação. Optei pelo curso de pedagogia, pois, ao entrar em contato com a organização da carreira na prefeitura de São Paulo, percebi que poderia ir mais além. Chegando a um cargo de gestão. O curso foi

realizado na Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), tendo sido concluído em 2009.

Devidamente habilitada em pedagogia, com ênfase em gestão e em supervisão escolar, entre os anos de 2009 e 2013 e em alguns períodos de 2016, desempenhei a função de Coordenadora Pedagógica na RME, auxiliando na formação de professores e no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula. Posso dizer que encontrei o lugar onde fico muito à vontade para atuar. No decorrer desses anos, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofereceu uma série de cursos de formação para coordenadores pedagógicos. A resenha desse período será abordada em capítulo posterior, com o devido respaldo documental.

Contudo, ainda faltava um sonho a ser realizado: a docência no ensino superior. Minha experiência nesse nível de ensino iniciou-se em 2008, na UNINOVE, na qual atuei por quase oito anos como professora do Departamento de Exatas, lecionando as disciplinas de Leitura e Produção Textual e Metodologia de Pesquisa, nos cursos de Engenharia. Iniciei lecionando para turmas de graduação na modalidade de educação a distância (EAD). No semestre seguinte, lecionei para turma em EAD e na modalidade presencial. Foi um período “de ouro” na minha carreira, uma vez que representava mais um objetivo alcançado. Alguns anos depois, a UNINOVE ofereceu aos professores um curso de especialização em Docência no Ensino Superior. O curso foi ministrado na modalidade semipresencial, o que para mim representou um fator facilitador para que eu conseguisse concluí-lo, pois tinha uma carga horária de trabalho muito alta.

A cultura acadêmica, permeada por uma linguagem atualizada em termos de conhecimento, atraiu-me para o mundo da pesquisa. Dessa forma, participei do processo seletivo para ingressar no Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela UNINOVE, no regime de bolsa de estudo. Este programa me chamou atenção pela sua natureza investigativa que tem como campo estruturante o desenvolvimento de pesquisas e propostas de intervenção pedagógica, que compõem um diálogo entre a teoria e a prática, em torno das práticas de ensino e aprendizagem, a gestão pedagógica e os meios que a possibilitam.

De posse do meu projeto de pesquisa, fiz a inscrição, realizei a prova escrita, participei de entrevista classificatória e fui aprovada, felizmente. Recordo-me do momento da entrevista em que fui recebida com muito carinho e respeito pelos professores doutores Adriano Salmar Nogueira e Taveira, meu atual orientador, e Patrícia Aparecida Boto Cavalcanti. Na ocasião, uma das perguntas que me foram feitas se referia ao objeto da minha pesquisa, cujo foco está

na atuação do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, na RME de São Paulo.

Dentre as questões que me motivaram a escolher esse objeto de pesquisa é o fato de que considero a educação básica como sendo primordial para todo cidadão e que, ao frequentar um ensino básico de qualidade, maior motivado e preparado o aluno estará para completar sua formação no nível superior de ensino. Diante disso, considero necessário que o professor seja instrumentalizado e repertoriado, de tal forma, que o trabalho em sala de aula seja cada vez mais bem sucedido, no que se refere aos objetivos pedagógicos propostos, que têm como atividade fim a aprendizagem do aluno. Apostar e investir na formação continuada em serviço do professor são formas legítimas de atingir os objetivos elencados.

A minha experiência como professora, mostrou-me o quanto a formação na graduação é insuficiente para acompanhar o professor no decorrer de sua trajetória profissional, cujos caminhos são árduos e desafiadores.

Em relação a minha experiência na coordenação pedagógica, percebi o quanto é importante que esse profissional tenha clareza do seu papel, lute para conseguir cumpri-lo, mesmo em face de outras demandas do cotidiano escolar, que é um universo dinâmico e repleto de surpresas.

Assim, dedico a minha pesquisa a esses profissionais, denominados nas escolas municipais como CPS (coordenadores pedagógicos), que possuem como incumbência a formação continuada dos professores, nos momentos de horário coletivo denominado JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Além disso, cumprimento professores e alunos que embelezam os caminhos dessa trajetória.

Acredito numa educação pautada no diálogo entre os pares envolvidos no processo de educar. Nesse sentido, proponho que este trabalho seja focado nas relações dialógicas que devem e precisam ser estabelecidas entre professor e coordenador pedagógico da escola, uma vez que este é o articulador das ações pedagógicas na escola.

Isto posto, considero que o ingresso neste Programa de Mestrado Profissional, na área da educação e, principalmente o processo ao longo do curso, é de fato um marco em meu progresso pessoal e profissional, que certamente constituirá um passo fundamental, para que os questionamentos e angústias observados ao longo da minha trajetória profissional, sejam transformados em possibilidades, que elevem a qualidade da educação básica em nossa cidade.

## INTRODUÇÃO

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

O advento da tecnologia, as relações globais do mundo atual, permeado por contextos complexos, repletos de diversidade sendo atrelados a diferentes culturas, origem e gênero têm influenciado o perfil do aluno que a escola tem recebido nas últimas décadas.

Diante de uma configuração de sociedade, em que a competitividade do mercado e a qualificação profissional gritam suas exigências aos ouvidos dos profissionais de todas as áreas de atuação e serviços, a escola, responsável pela formação plena do indivíduo, precisa reinventar-se, remodelar-se e flexibilizar-se, para que forme alunos cidadãos, dotados de valores morais e éticos e espírito crítico, no sentido de protagonizar mudanças e progressos no mundo em que vive.

A esse respeito, Nóvoa (2003), abre ampla discussão, empregando para este contexto a seguinte configuração:

- a) Sociedade do espetáculo: os diversos meios e níveis de exposição, a dramaticidade que a mídia emprega aos acontecimentos, a maneira como as instituições e os profissionais são expostos, a falta de criticidade ao colocar em pauta debates de temas profundos, como por exemplo, dados referentes à literacia ou desempenho escolar dos alunos brasileiros em relação aos números do ranking mundial. O autor aponta um empobrecimento de discussões e uma super valorização de dados que causem impacto, que mantenham o drama sempre no seu clímax.
- b) Sociedades da competição: a qual passou a ser muito mais do que uma disputa entre pessoas e instituições em busca de um resultado. A competição passou a ser um processo, um estilo de vida. Estilo este que foi importado para educação em forma de avaliações e resultados que estabelecem ranking em nível nacional.
- c) Vivemos em uma sociedade do consumo: que contribui para que a escola, que deveria ser um bem público, passasse a ser um bem de consumo.

- d) Vivemos em uma sociedade do conhecimento: em que cada um é responsabilizado pela busca de qualificação, reciclagem e aperfeiçoamento ao longo da vida, o que de certa forma, torna os problemas sociais, no que se refere à educação, em individuais.

Tais considerações nos levam a algumas interrogações acerca do papel da escola nesse contexto, a sua importância, ou não, na formação dos cidadãos, o seu alcance, ou não, bem como os diálogos ou monólogos que ela cria e recria com a realidade. Além disso, são necessárias reflexões acerca dos sujeitos que compõem a escola hoje, destacando-se o professor e o aluno, a gestão, que é composta por diretores, assistentes e os coordenadores pedagógicos. É possível estabelecer elos entre esses sujeitos? Eles possuem interesses em comum ou concepções que favoreçam um diálogo acerca do sentido da escola e da educação?

Segundo Nóvoa <sup>1</sup> (2003, p. 2), estas quatro tendências se interligam e promovem uma nova configuração aos debates educativos e geram consequências para o trabalho docente, “referindo a necessidade de novas disposições dos professores – relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas”, que demandam práticas de formação de professores inevitavelmente localizadas na escola.

O autor discorre em seu texto acerca de tais disposições, relacionando-as às sociedades que ele categorizou, enfatizando características, como:

- a) Disposição relacional: que responde à sociedade do espetáculo, considerando o professor como um ser da comunicação e chamando a atenção para o fato de que, ao longo da história a voz desta classe profissional foi sendo silenciada, perdendo o seu prestígio e visibilidade pública, que outrora possuía. Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de o professor extrapolar o diálogo que ocorre em sala de aula, visto que a escola hoje é um espaço aberto, que dialoga com outras instituições e com outros espaços da sociedade.
- b) Disposição organizacional: que responde à sociedade da competição, em que o autor estabelece um diálogo sobre os modos de organização do trabalho escolar. Desse modo, o autor enfatiza a necessidade de trabalhar projetos educativos que contribuam para que a escola construa uma identidade própria e estenda o fazer

---

<sup>1</sup> (\*) Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em Julho de 2003. O texto é transcrito com a autorização do autor. Disponível em: Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). consulta em Jan, 2017.

pedagógico aos pais e a outros agentes da comunidade, extrapolando, assim, o espaço da sala de aula.

- c) Disposição reflexiva: que responde à sociedade do consumo: em que o autor critica o sentimento desenvolvido nos professores de eterna desatualização, levando-os a alimentar um mercado de cursos de capacitação profissional, muitas vezes, sem qualidade, que não estimulam o pensar. Novamente, o autor retoma a escola como espaço formativo, em que é possível tecer reflexões e estabelecer trocas de experiências, o que ele denomina formação-mútua, pautada no diálogo e na solidariedade do grupo.
- d) Disposição deliberativa: que responde à sociedade do conhecimento, que diz respeito a “uma resposta do professor a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais cada vez mais complexos” (p. 6). O autor se refere, nesse sentido, a uma reflexão sistemática, sobre as práticas, a uma análise de casos e situações que desafiam o professor no dia a dia da escola.

Em meio a essas considerações, faz-se necessário, revisitar os tempos e espaços da escola e a ação de aprender e de ensinar. É fundamental reconstruir currículos, propostas pedagógicas das escolas, planos de trabalho de professores e suas formas de ensinar. É urgente um olhar e uma proposta de intervenção para que a escola seja um espaço de garantia da formação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, será possível planejar encaminhamentos que façam da escola um lugar atrativo para bebês, crianças, jovens e adultos, com base nos princípios da gratuidade, da democracia e da equidade, perfazendo um ambiente em que todos interajam e tenham garantido o direito de aprender, em todos os níveis de ensino.

Marcos regulatórios como a Constituição Federal, de 1988 e a LDB 9394, de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, dentro das incumbências que lhes cabem, atestam uma educação gratuita e obrigatória, inicialmente se tratando apenas do ensino fundamental, e, posteriormente, estendendo-se a toda a educação básica, compreendida entre 4-17 anos de idade, conforme artigo 208, da Constituição Federal, com suas respectivas emendas:



Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Isso teve como consequência a abertura das portas da escola para todos, em termos de voz e de vez. Obviamente, sabemos que os princípios da equidade não são validados oferecendo as mesmas condições para pessoas que possuem necessidades diferentes, nesse sentido, a validação da democratização do ensino, a inclusão e a escola para todos são temas que merecem ser aprofundados para serem melhor compreendidos.

Estas leis ainda estabeleceram implicações na organização da educação brasileira, preconizando os princípios da gestão democrática, da autonomia dos sistemas e das instituições de ensino. A LDB, no artigo 14, apresenta as seguintes determinações a esse respeito:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Isto posto, compreendemos que a escola é um dos espaços da sociedade em que a educação precisa acontecer, em que o diálogo necessita prevalecer. Um lugar que contribua para a politização dos sujeitos e para a construção de um conhecimento repleto de sentido, que movam as pessoas para ações individuais e coletivas que impliquem mudanças na sociedade.

Assim, entendemos que uma educação tradicional, em que o aluno apenas recebe, passiva e mecanicamente, instruções e informações, não apresenta contribuições significativas que promovam nos sujeitos um espírito autônomo, disposto a realizar intervenções na realidade.

Freire (2011 p.101), no que se refere à competência profissional do professor, afirma que ensinar exige segurança e rigorosidade metódica no processo de ensino-aprendizagem, que deve ser permeado por uma relação dialógica, em que o construa a sua autonomia, para uma formação para além dos conteúdos, mas que trabalhe a construção de princípios éticos.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Tendo em vista esse cenário, é fundamental ressaltar que o professor, mediador na aprendizagem e na formação integral do educando, esteja em constante atualização, buscando teorias, metodologias e linguagens diferenciadas, que atendam as demandas e as necessidades dessa geração.

Nóvoa (2009, p. 28-31) sugere reflexões acerca do que significa ser um bom professor. O autor elenca cinco dimensões relevantes que devem ser norteadoras quando se trata desta questão:

1- O conhecimento – é necessário que o professor busque conhecimento, amplie os seus estudos de forma reflexiva, a fim de aprimorar o pensamento crítico e a sua atuação prática, que contribua para que os alunos aprendam;

2- A cultura profissional – no sentido de conhecer o âmbito de sua atuação profissional, a escola, a fim de entender o seu percurso histórico e os sentidos admitidos por essa instituição, dentro da sociedade, valorizando a troca de saberes entre os profissionais que nela atuam;

3- O Tato Pedagógico – que, segundo o autor, engloba a capacidade dos professores relacionarem-se e comunicarem-se com os seus pares, criando condições em que o ambiente profissional se torne mais respeitoso e solidário;

4- O trabalho em equipe – necessário à prática pedagógica, pois consiste em estabelecer parcerias, relações solidárias e ações coletivas, que possam gerar projetos que

motivem o aluno à participação ativa. Na escola pública municipal, este trabalho deve iniciar a sua consolidação por meio da coesão da equipe gestora da unidade.

5- O compromisso social - que leva o aluno a transpor as barreiras sociais e econômicas, que muitas vezes limita-o a repetir uma realidade que lhe é imposta. O compromisso do educador com uma proposta de intervenção social, pautada em projetos escolares e educacionais, pode contribuir para que abra possibilidades e caminhos para o estudante.

Nesse sentido, é possível inferir que a formação inicial de professores, oferecida pelas universidades nos cursos de graduação, não basta em si mesma para que esse profissional atue em meio à complexidade do universo escola, ao longo de sua carreira. Todo profissional necessita de atualizar-se para redimensionar a sua prática. Necessita do partilhar, das trocas, da socialização de experiências, dos estudos em equipe, de reconhecer o território ou territórios de atuação e suas possibilidades de intervenção.

Desse modo, a formação continuada nas escolas, mediada pelo coordenador pedagógico, organizada nos horários coletivos é uma estratégia que pode viabilizar a atualização do professor, colocando-o em contato com a produção acadêmica, que o subsidia na parte teórica, ao mesmo tempo em que possibilita a troca experiências entre os pares, por meio de discussões, análise de registros de aula e de acompanhamento dos progressos dos discentes, entre outros aspectos.

Considerando a educação sob a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, a formação oferecida aos professores, por meio do coordenador pedagógico (CP) deve ser impregnada por um trabalho em que prevaleça o diálogo para que os professores se sintam livres para colocar seu posicionamento acerca de dados relevantes da realidade diversa e adversa, que constitui a sala de aula, a fim de pensarem, coletivamente, em uma proposta pedagógica, que viabilize a progressão dos saberes dos alunos, promovendo a sua autonomia, seu protagonismo e o fortalecimento de suas identidades.

Assim, acreditamos que a atuação do coordenador pedagógico bem como sua postura e concepção de educação são aspectos fundamentais para que a proposta pedagógica delineada coletivamente seja implementada com sucesso, almejando um fazer democrático, a fim de atender ao objetivo de oportunizar que todos os alunos aprendam.

A concepção de encontros de formação, com uma roupagem dialógica e democrática, significa retomar o papel do coordenador pedagógico com parceiro do professor e não como

agente fiscalizador do processo de ensino-aprendizagem ou acumulador de funções burocráticas. Será este um desafio possível, pensando no coletivo que compõe a escola pública?

Há que se construir um suporte pedagógico de formação continuada em serviço eficiente, que gestará os meios e instrumentos de socialização desse conhecimento favorecendo diretamente o aluno, principal sujeito envolvido nesse processo.

Diante disso, a presente pesquisa escolhe como objeto de investigação a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço de professores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Rede Municipal de São Paulo, estabelecendo como recorte temporal o ano de 2016. Buscamos analisar o lugar ocupado por esses profissionais no cotidiano da escola, tendo em vista demandas do próprio cotidiano escolar, bem como aquelas provenientes da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, estabelecemos como ponto de partida alguns questionamentos que os balizadores das categorias de análise relacionados ao problema investigado nessa pesquisa:

1. De que maneira ocorre a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada em serviço dos professores, nos horários coletivos de estudo?
2. Como esse profissional gerencia as demandas da Secretaria Municipal de Educação com as necessidades do cotidiano escolar, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem?
3. As metodologias e os temas abordados no horário coletivo de formação colaboram para instrumentalizar a prática do docente em sala de aula e seu desenvolvimento profissional?

Partimos da premissa de que a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do docente em serviço é fundamental para que os professores se instrumentalizem, percebendo necessidades, desafios e possibilidades na sala de aula. De antemão, inferimos que, apesar dessa importância, o coordenador, muitas vezes, é impedido de realizar a formação contínua<sup>2</sup> dos professores devido a outras atribuições que lhe são impostas no dia a dia da escola, impossibilitando que este profissional planeje, prepare e estude, a fim de que esteja preparado para os encontros com os professores. Acrescentamos a essas considerações iniciais, o fato de que talvez seja necessário estreitar a integralização daquilo que é abordado

---

<sup>2</sup> Adotamos os termos formação contínua, formação continuada e formação em serviço como sinônimos (DI GIORGI, 2010; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), dialogando com o termo “formação permanente” adotado por Paulo Freire, nas posições de políticas públicas para a formação contínua dos professores (1989-1991).

nas horas de formação com as reais necessidades dos professores em sala de aula. O estreitamento do diálogo nessas reuniões e a voz da gestão democrático-participativa são elementos que defendemos como proposta de reflexão acerca dos questionamentos preliminarmente elencados nesta pesquisa.

Isto posto, o texto desta pesquisa está dividido em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta o contexto e os caminhos das reflexões da pesquisa, em que apresentamos o espaço e os sujeitos pesquisados. No capítulo 2 trilhamos o percurso do coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo, referenciando os marcos regulatórios do cargo de coordenador pedagógico e suas atribuições. Na sequência, abordamos no capítulo 3 o coordenador pedagógico e as ações presentes em seu cotidiano profissional, com vistas à formação contínua de professores. No capítulo 4, apresentamos intervenções possíveis, que possam contribuir para as formações ministradas pelo coordenador pedagógico, aos professores. Por fim, apresentamos as considerações finais dessa investigação, pautadas nos achados da análise do conteúdo dos dados obtidos.

Dessa forma, constituímos as perguntas de nossa pesquisa, que têm como genética o chão da escola pública, que se faz muitas vezes em meio às imprevisibilidades de um sistema que é formado por gente que acredita na mudança, no progresso e na evolução do ser humano, por meio da educação.

## 1 O CONTEXTO E OS CAMINHOS DAS REFLEXÕES DA PESQUISA

*Não é na ciência que está a felicidade,  
Mas na aquisição da ciência. Edgar Allan Poe*

Os caminhos da pesquisa científica nem sempre elucidam as nossas dúvidas, por vezes, ao longo da trajetória, um universo de questionamentos se configura como as galáxias desenhadas no sistema solar. Isso se dá especialmente pela natureza da própria ciência, que nasce a partir do espanto, da curiosidade e do mistério.

Investigar é uma tentativa de trazer luz a um problema. Em algumas empreitadas científicas, ainda que tenhamos inúmeras possibilidades e hipóteses de resolução, podemos ser surpreendidos com o desfecho da trama em que estamos envolvidos. Entretanto, cabe lembrar que, mesmo diante de resultados inesperados e não previstos, de alguma forma, estamos trazendo contribuições para a evolução das ideias, das descobertas e dos objetos dispostos nesse contexto. Nesse sentido, ANDRÉ e LUDKE (1986, p. 5) ponderam que:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

No campo da educação, pesquisar é um processo ainda mais desafiador, uma vez que o seu objeto de observação é permeado pelo dinamismo das relações que os sujeitos que dela participam estabelecem entre si. De modo semelhante, as circunstâncias cotidianas amplamente mutáveis e imprevisíveis nos trazem a sensação de que algo nos escapa ao olhar, ao ouvir, ao registrar e ao sentir. Nessa perspectiva de entendimento FRANCO (2003, p. 89) afirma que:

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Diante das características idiossincráticas próprias à pesquisa em educação, adotamos uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Moreira (2002) apresenta a interpretação como foco, enfatizando o processo e não o resultado, buscando compreender o contexto do objeto estudado, por meio da perspectiva dos sujeitos que estão envolvidos no processo investigativo.

E, assim, começa a nossa caminhada na direção da delimitação do nosso tema e a construção do nosso objeto de estudo “e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (Moreira, 2002, p. 43). Desse modo, o que nos importa é focalizar o objeto, levantar questionamentos e reflexões plausíveis que nos direcione o caminho a ser seguido em busca de desvelar os olhos da ignorância, por vezes possível, por vezes nem tanto.

Entendemos que estabelecer um foco é preciso. Em meio aos improvisos do contexto da escola pública, debruçamos nossos olhares sobre o coordenador pedagógico. Buscamos focalizar a formação continuada de professores de modo que, por meio da pesquisa, possa esta formação contribuir para melhor conhecimento e em práticas profissionais aprimoradas.

Nosso espaço de estudo é a escola pública da Rede Municipal de São Paulo. É sobre esta realidade que lançamos o nosso olhar e, numa dimensão mais microscópica, iluminamos alguns atores: o professor, o aluno e o coordenador pedagógico. Ajustamos as nossas lentes para enxergamos alguns pontos relacionados aos laços que unem esses sujeitos, procurando entender de que forma o trabalho de um implica o do outro. De que maneira, as parcerias ou não parcerias desses sujeitos, podem afetar a função social da escola, que é pautada nas relações de ensino e aprendizagem que nela se estabelecem.

A escola pública foi acolhida por ser parte integrante da história devida dessa pesquisadora, que delineou os caminhos dessa instituição, em tempos diferentes e em diferentes papéis sociais:

- a) Como aluna da educação básica: em que a formação integral foi sendo constituída, para além dos conteúdos engradados que eram oferecidos. Espaço e tempo em que foi construído o meu interesse em me tornar professora;
- b) Como profissional da educação: trilhando caminhos na rede estadual e municipal, exercendo papéis diversificados. Inicialmente como professora da educação básica, de português e inglês e, posteriormente, como coordenadora pedagógica e supervisora escolar.

- c) Como pesquisadora em educação: cuja temática que se expõe ao longo dessa pesquisa é oriunda de minhas indagações no período em que exerci a função de coordenadora pedagógica, experimentando os desafios da busca de um saber integralizador, que mediasse as ações em sala de aula de professores do ensino fundamental, anos iniciais e finais e que articulasse a adequação do currículo posto pela SME, à real identidade da escola.

Essa caminhada profissional levou-me à percepção e constatação de que, quando o professor é bem formado, repertoriado e assistido, ele possui maiores possibilidades de contribuir para a aprendizagem efetiva de seus alunos. Compreendemos que o conhecimento é uma forma de auxiliar o professor a relacionar-se melhor com os seus alunos, que, muitas vezes, trazem histórias tecidas em contextos conflituosos e vulneráveis, que constroem identidades peculiares, que refletem na diversidade de necessidades dentro da sala de aula.

Além disso, enquanto coordenadora pedagógica pude sentir nos ombros, o peso da responsabilidade de mediar uma formação continuada na escola para os professores, que se mesclavam entre mais experientes e menos experientes, mais tradicionais e mais construtivistas, mais críticos e menos críticos, entre outras particularidades que tornavam os horários de formação dinâmicos, instigantes e desafiadores.

Durante esse período, por meio de diálogos com os professores e com outros coordenadores, percebi também a necessidade de tornar os momentos de formação na escola mais proveitosos, mais qualitativos, mais dinâmicos e contextualizados, a fim de motivar o professor a participar ativamente com sua escuta e com seu diálogo, pois é nesse binômio que as ideias são discutidas e refletidas, com a possibilidade de produzir condições para que os alunos aprimorem suas aprendizagens.

Tendo como base essas considerações e as trocas que foram realizadas nesse percurso, elencamos alguns questionamentos iniciais para nossa investigação:

1. De que maneira ocorre a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada em serviço dos professores, nos horários coletivos de estudo?
2. Como esse profissional gerencia as demandas da Secretaria Municipal de Educação com as necessidades do cotidiano escolar, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem?
3. As metodologias e os temas abordados no horário coletivo de formação colaboram para instrumentalizar a prática do docente em sala de aula e seu desenvolvimento profissional?



Cabe salientar que o recorte temporal está situado no ano de 2016. A importância de se delimitar o tempo justifica-se no que tange às questões sociais e política, pois, ao falarmos de educação pública, dentro da rede municipal de ensino, estamos falando de uma concepção de formação de professores em serviço pautada nas diretrizes da gestão atual, com suas metas e com seu plano de governo definidos para um período de 4 anos de gestão.

Isto posto, constituímos alguns objetivos que orientarão os encaminhamentos da pesquisa, como uma bússola, para que não deixemos de iluminar a questão motivadora desta objeto de estudo. Dentre os objetivos, temos:

1. Verificar de que forma o coordenador pedagógico gerencia as demandas propostas pela Secretaria Municipal de Educação e as necessidades do cotidiano escolar, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem;
2. Analisar se as metodologias e os temas abordados no horário coletivo de formação docente possibilitam o diálogo e a tematização das práticas entre os professores;
3. Verificar se a formação ministrada no horário coletivo possibilita a instrumentalização do professor e seu desenvolvimento profissional.

Após as delimitações do objeto da pesquisa, seus questionamentos e objetivos, passamos a pensar acerca da construção metodológica para obtermos as possíveis respostas, devolutivas e encaminhamentos, que pudessem contribuir para o campo científico e, ao mesmo tempo, servir ao campo prático, pertencente ao universo escolar.

Diante da disponibilidade do acervo da SME, optamos por iniciar a primeira fase de nossa pesquisa, bibliográfica e documental, examinando portarias, decretos, leis e documentos referenciais da rede, que versam sobre a carreira do magistério municipal, a proposta de formação contínua de professores, as atribuições dos coordenadores pedagógicos, entre outras questões que nos permitiu conhecer com mais profundidade o campo de investigação. Compuseram, ainda, os documentos de análise, as pautas reflexivas de registro dos momentos de formação, por meio do PEA<sup>3</sup> (Projeto Especial de Ação), os quais foram fundamentais para percebermos a dinâmica dos horários coletivos, bem como as temáticas e reflexões tecidas pelo grupo de professores participantes.

---

<sup>3</sup> O PEA é instituído pelas políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação, desde os anos 90, como proposta de formação em serviço dos professores e consiste em um documento em que se apresentam o tema, os objetivos e os resultados esperados, ao longo cada ano letivo.

Além disso, foram analisadas publicações acadêmicas que investigam a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores em serviço, dentre outras tarefas a ele atribuídas. Para isso, destacamos autores como: Almeida (2003); Domingues (2009); Freire (2001;2015), Orsolon (2007); Placco (2001;2003;2004); Pieltti (1998); Vieira (2002), entre outros. O estudo bibliográfico contribui para entendermos a constituição do percurso do coordenador pedagógico como formador e como a sua atuação foi sendo consolidada, à medida que eram delineadas as suas atribuições.

A segunda fase desta pesquisa está relacionada à exploração de campo, na qual foram entrevistadas três coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação (RME), que atuam no ensino infantil e fundamental anos iniciais e finais. A seleção das coordenadoras se deu a partir de um convite realizado para cerca de 50 participantes de um grupo de coordenadores da Diretoria Regional de Educação Penha (DRE – PENHA). As três coordenadoras se dispuseram prontamente a contribuir com a pesquisa. Insistimos no convite para tentarmos agregar integrantes do sexo masculino – que compõem aproximadamente 10% do referido grupo – entretanto, não houve sucesso. Considerando que o foco da nossa pesquisa não distingue gênero, procedemos às entrevistas com as coordenadoras voluntárias.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Dessa forma, optamos por utilizar em nossa entrevista questões semiestruturadas, pois esta técnica garante maior liberdade ao entrevistado, para levantar questionamentos não previstos no roteiro inicial elaborado pelo entrevistador. Ademais, a fim de garantir o dialogismo e a transparência na constituição dos dados por meio da entrevista, expusemos os objetivos da pesquisa às coordenadoras entrevistadas, situando-as acerca da importância de suas respostas para a análise do objeto investigado.

O primeiro bloco de perguntas foi concernente ao perfil das coordenadoras, em termos de dados pessoais e informações sobre a formação acadêmica e a vida profissional, conforme segue:

### **Parte 1 – Identificação do entrevistado**

Nome:

Idade:

Formação:

( ) Superior Completo ( ) Lato Senso ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Cargo:

Função:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na função atual:

Mora a que distância da escola em quilômetros?

Essas questões situaram a nossa ação pesquisadora no sentido de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, bem como o tempo de experiência profissional e seu processo pessoal de formação acadêmica, apontando para a possibilidade de haver alguma relação entre essas questões e característica de formação oferecida aos professores.

Na sequência, outras questões foram sendo constituídas, a partir do seguinte roteiro:

## **Parte 2 – Identidade da Escola em que atua**

Há quanto tempo exerce a função de coordenador nesta escola?

Qual é o número de alunos de sua escola?

Qual é o perfil socioeconômico dos alunos da escola?

- ( ) entre extrema pobreza e pobres
- ( ) entre pobres e classe média baixa
- ( ) entre classe média baixa e classe média
- ( ) entre classe média e ricos

Como você caracteriza a comunidade escolar do entorno?

Como você caracteriza o grupo de professores da escola?

Como você caracteriza o trio gestor da escola, do qual você faz parte?

As questões acima visaram conhecer um pouco da realidade local da escola, aproximando-nos do contexto em que as coordenadoras atuam diariamente. Quando conhecemos a realidade do entorno da escola, conseqüentemente, conhecemos um pouco sobre os alunos que a compõem.

O bloco 3 de questões relacionou-se diretamente com o fazer profissional do coordenador, suas relações com professores, gestores e comunidade, suas práticas de formação contínua de professores e a sua maneira de atualizar os próprios conhecimentos.

**Parte 3 – Identificando as atribuições e o fazer do coordenador pedagógico**

Qual nível de ensino você coordena?

infantil     fundamental anos iniciais     fundamental anos finais

Qual o tema?

Como foi escolhido o tema?

Qual é o local utilizado para os momentos de formação?

Qual é o número de professores em sua escola?

Quantos deles participam dos momentos de formação? São subdivididos em turmas?

Qual é o horário de formação?

Quais são os recursos utilizados?

Qual é a dinâmica dos encontros de formação?

Como você organiza o preparo dos momentos de formação?

Qual é a participação do diretor de escola nos momentos de formação ou qual suporte é oferecido para que esse momento ocorra?

Qual é a participação dos professores da escola nos momentos de formação?

Qual a principal função do coordenador pedagógico em sua opinião?

Como você observa o reflexo da formação que oferece aos professores em sala de aula?

Quais são os aspectos facilitadores para o desempenho de sua função, especificamente na formação professor?

Quais são os aspectos que dificultam o desempenho de sua função, especificamente na formação professor?

Você participa de programas de formação continuada ou cursos?

Sim     Não

Caso não participe, aponte os motivos:

Incompatibilidade de horários

Excesso de demandas no trabalho

Não tenho interesse

( ) Outros motivos, quais? \_\_\_\_\_

Caso você participe de programas de formação continuada ou cursos, aponte o número de cursos de que você tenha participado nos últimos dois anos, que são oferecidos pelos órgãos abaixo elencados:

( ) Programas de formação continuada ou cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

( ) Programas de formação continuada ou cursos oferecidos pelos Sindicatos dos Profissionais em Educação.

( ) Programas de formação continuada ou cursos oferecidos por universidades particulares, que você busca de forma espontânea e independente dos órgãos mencionados anteriormente.

( ) Programas de formação continuada ou cursos oferecidos por universidades públicas, que você busca de forma espontânea e independente dos órgãos mencionados anteriormente.

Como dissemos previamente, as perguntas acima, fechadas e abertas, serviram apenas de norte para a entrevista. Todas as coordenadoras expuseram oralmente e de forma bem livre as suas respostas, opiniões e desabafos, com algumas interrupções da pesquisadora para mediar o processo.

Cabe ainda esclarecermos que a identidade das entrevistadas foi preservada, sendo identificadas na pesquisa como CP1, CP2 e CP3. De modo semelhante, as escolas são tratadas aqui como EMEI, EMEF 1 e EMEF 2, respectivamente à ordem dos CPs, respeitando, assim, as normas contidas no acordo verbal estabelecido entre a entrevistadora e as entrevistadas.

As entrevistas foram gravadas no segundo semestre letivo de 2016 e posteriormente transcritas para procedermos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser entendida 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) destas mensagens.

Dessa forma, a análise foi realizada, buscando apreender o sentido das falas dos sujeitos, relacionando-as ao contexto em que estão inseridos, preservando o foco da pesquisa

e a teoria que a respalda. Acreditamos que o roteiro de perguntas, previamente elaborado, contribui para que as perguntas revelassem aspectos relacionais entre sujeitos e contexto.

O terceiro momento desta pesquisa teve como movimento a verificação dos registros reflexivos dos encontros dos horários coletivos. O foco de análise de registros pautou-se no das comandas e propostas feitas pelas coordenadoras pedagógicas ao grupo, durante os estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), que ocorre duas vezes por semana, com duração de 1h30 minutos cada encontro. O PEA é documento que tem suas normatizações definidas na portaria nº 901 de 2014, da Secretaria Municipal de Educação, que estabelece a finalidade da formação de professores em serviço, englobando os aspectos do cotidiano da escola que precisam ser conhecidos, redimensionados e/ou melhorados.

Os registros escritos são elaborados por um dos professores do grupo, que se intercalam em ordem alfabética, e versam sobre a dinâmica dos encontros, as discussões geradas e seus desdobramentos.

Esclarecemos que esses registros também compuseram a parte documental analisada neste estudo e contribuíram para que nos aproximássemos da perspectiva dos sujeitos que participam dos momentos de formação.

Ressaltamos que há mais dois encontros semanais do grupo de professores, de 1h30 minutos, em que outras questões da escola e outros temas são abordados, entretanto, esses não foram objeto de nossa investigação.

O recorte temporal utilizado para o desenvolvimento da pesquisa é o ano de 2016. O espaço delimita-se em três escolas da rede, sendo duas delas EMEF's (Escola Municipal de Ensino Fundamental), o que engloba o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, e uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), cujo público alvo é composto por crianças de três a cinco anos de idade.

Imbuídos de profundo respeito aos profissionais da educação e conscientes de que os achados desta pesquisa não serão estanques, desejamos que os apontamentos aqui realizados possam fluir em questionamentos de outros pesquisadores acerca dessa temática complexa e instigante.

## 1.1 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Consideramos necessário elucidar o contexto em que estamos pesquisando, no que se refere à escola pública. Primeiramente, salientamos a escola pelo espaço da escola pública e a rede municipal de São Paulo, que pode ser parcialmente compreendida pela apresentação da trajetória da pesquisadora em questão.

A escola pública é a mais provável possibilidade de universalização do ensino básico, uma vez que ela atrai para si um a diversidade de público, em termos de gênero, classes sociais e cultura. Nela encontramos sujeitos que estão incluídos e também aqueles que estão marginalizados. Há ainda aqueles que são categorizados como “normais” e aqueles que possuem características específicas advindas de uma deficiência intelectual, física ou mental.

De modo semelhante, ponderamos que a educação pública é uma possibilidade de mover, mobilizar e movimentar ações que viabilizem mudanças sociais, em termos de ascensão, inclusão equalização e justiça. No contexto da cidade de São Paulo, a SME abarca a maior parte das etapas de ensino, englobando a educação infantil e todo o ensino fundamental, prestando atendimento a crianças, adolescentes e a adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria. Tendo embasada a nossa escolha, passamos a descrever algumas características dessa rede.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) está sediada, atualmente, na rua Borges Lagoa, 1230, na Vila Clementino, um bairro nobre da zonal sul da cidade. Segundo dados do site da secretaria ([portal.sme.prefeitura.gov.br](http://portal.sme.prefeitura.gov.br)), é o maior sistema do país, atendendo cerca de 1 milhão de alunos. A secretaria se divide em 13 diretorias: Butantã; Campo Limpo; Capela do Socorro; Freguesia/Brasilândia; Guaianases; Ipiranga; Itaquera; Jaconã/Tremembé; Penha; Pirituba; Santo Amaro; São Mateus e São Miguel. Em termos de profissionais envolvidos nas DRE, em SME e nas escolas, diretamente ligados à educação, temos cerca de 80 mil, sendo que aproximadamente 60 mil são professores.

As políticas educacionais da SME/SP têm como base a LDB (9394/96) que estabelece as diretrizes da educação brasileira, apontando a sua finalidade, a sua forma de organização, os órgãos responsáveis pela sua administração, os níveis de ensino e suas modalidades, as atribuições dos profissionais da educação, entre outros aspectos.

Em termos de município, a referida lei salienta as atribuições dos estabelecimentos de ensino e suas prioridades de atendimento, conforme o artigo 11 e seu parágrafo único respectivo:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

De acordo com o inciso V, a Rede Municipal de Ensino (RME) tem a obrigação legal de oferecer a educação infantil, tendo como prioridade a oferta do ensino fundamental. Dessa forma, a SME está organizada em diferentes tipos de escolas e unidades educacionais, conforme números apontados pelo sistema EOL (escola online) da rede:

**Quadro 1** - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 14.660/07

<b>Escolas por tipo</b>	
<b>Tipo</b>	<b>Total</b>
CENTRO DE CONVIVENCIA INFANTIL /CENTRO INFANTIL DE PROTECAO A SAUDE	3
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	3
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	317
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	369
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	46
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	16
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITACAO E TREIN.	3



CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	8
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	1353
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	6
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	503
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	501
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	8
ESCOLA TECNICA	1
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	349

<b>Total de Escolas</b>	<b>3578</b>
-------------------------	-------------

Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br>, em janeiro de 2017.

Com o intuito de conhecermos um pouco a respeito das políticas públicas municipais que foram construídas ao longo das últimas décadas, atrelando-as às conquistas dos profissionais da educação, em termos de carreira, salários, condições de trabalho e abertura para formação em serviço, dialogamos com algumas leis e alguns aportes teóricos que evidenciam os caminhos pelos quais a educação pública municipal foi sendo desenhada. Esse percurso teórico justifica-se também pela necessidade que tivemos de obter dados concretos dessa rede, em termos históricos, a fim de associá-los ao que se preconiza hoje como concepção de ensino de qualidade e formação de professores em serviço.

Procedemos, então, ao conhecimento do perfil dos professores que podem ser parte integrante dessa rede, em todas as etapas de ensino a ela cabíveis. Os professores que atuam nas escolas da RME de São Paulo são divididos em dois cargos: professores de educação infantil e ensino fundamental; professores de ensino fundamental II e Médio. Os critérios de formação desses profissionais seguem as diretrizes que a LDB institui:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

O ingresso na rede ocorre por meio de concurso público, composto por questões de múltipla escolha e dissertativas, que versam sobre a legislação, o aporte pedagógico e o cotidiano escolar. Devido à grande demanda da rede, são admitidos, em menor número, professores contratados temporariamente.

O histórico dos profissionais da RME/SP é permeado por lutas acerca de reivindicações no que se refere à formação continuada, plano de carreira, melhoria de salário e das condições de trabalho, com vistas a qualificar a escola pública, construindo uma identidade marcante na sociedade em que ela atua.

Durante a gestão da primeira prefeita do sexo feminino, Luiza Erundina, que se deu entre os anos de 1988-1992, que contou com a atuação do educador Paulo Freire frente a secretaria da educação, cerca de dois anos e meio, elaborou-se um plano municipal de educação pautado nos princípios da escola democrática e gratuita para todos.

Em documento publicado no Diário Oficial do Município, observamos a preocupação em instituir-se uma escola em que haja qualidade e humanização, cujo olhar pedagógico esteja voltado para a valorização da cultura popular e das experiências:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP, 1989, p.7).

Percebemos que a proposta acima coloca a escola em evidência na sociedade, uma vez que ela é um lugar em que as ideias e debates circularão. Observamos, também, o objetivo de

propiciar vivências de práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem o sujeito e sua autonomia. Entretanto, sabemos que não é possível implementar uma proposta pedagógica diferenciada, uma nova concepção de currículo, sem que os profissionais da educação sejam, de fato, valorizados e preparados par isso. Há que reconhecer a necessidade de uma formação contínua do professor, a fim de garantir a ele a autoridade do saber e a segurança de sua competência profissional, conforme postula Freire (2015, 90):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Diante disso, a Lei Municipal 11.229, de 10 de junho de 1992, promulgada naquela ocasião, instituiu algumas conquistas para os profissionais da educação, em atendimento a reivindicações coletivas, mediante manifestações da classe de professores. Destacamos dessa lei, o artigo 1º e os incisos I, II, III e IV, que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e seus princípios balizadores:

- I - A gestão democrática da Educação;
- II - O aprimoramento da qualidade do ensino público municipal;
- III - A valorização dos profissionais do ensino;
- IV - Escola Pública gratuita, de qualidade e laica, para todos.

Em termos de garantias para a carreira dos profissionais da educação ficou assegurada a realização de concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos, os princípios da formação permanente, por meio dos horários específicos dentro da jornada de trabalho e plano de carreira, de acordo com o nível hierárquico descrito também na redação da referida lei.

Art. 4º A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

- I - Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades;
- II - Condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério;
- III - Perspectiva de progressão na carreira;
- IV - Realização periódica de concurso público e de concurso de acesso para os cargos da carreira;
- V - Exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério;
- VI - Piso salarial profissional;
- VII - Garantia de proteção da remuneração a qualquer título, contra os efeitos inflacionários, inclusive com a correção monetária dos pagamentos em atraso;
- VIII - Exercício do direito à livre negociação entre as partes;
- IX - Direito de greve.

É possível perceber um movimento na direção da formação dos professores em serviço, de forma mais consistente, pois a partir do Estatuto do Magistério Público Municipal, de 1992, a jornada do professor passou a ser composta por uma jornada denominada JTI (Jornada de Tempo Integral), composta por 30 horas, sendo que oito delas eram destinadas ao horário coletivo de trabalho, em que a formação do professor em serviço estava presente e duas delas eram denominadas horas livres, que na prática serviam para que o professor elaborasse suas aulas, corrigisse provas e atividades e atualizasse os registros, como por exemplo, os diários de classe. Ficou instituída também a Jornada de Tempo Parcial (JTP), de 20 horas, destinada aos professores que ingressavam na rede, que podiam transitar para a JTI, desde que estivessem em regência completa. Na JTP, o professor não tinha o espaço coletivo de formação, mas fazia jus a duas aulas individuais para realizar as atividades pedagógicas necessárias.

No que se refere à formação continuada a Lei 11.229/92 dialoga com o que a LDB 9.394/96, cuja redação de parágrafos foi ampliada pela Lei nº 12.056, de 2009, conforme segue:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Segue um quadro demonstrativo da jornada do magistério a partir das diretrizes da Lei nº 11.229/92, em que percebemos a oferta de oito horas para a formação permanente do professor, o que pode ser considerado como um avanço, tendo em vista que isso não havia sido tratado anteriormente, com vistas a uma efetiva ação, com embasamento de uma diretriz legal.

**Quadro 2** - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 11.229/92

<b>Jornadas do Magistério Público Municipal</b>						
<b>Lei nº 11.229/92</b>						
Jornada	Sigla	Regência	Horas de formação	Horas-atividade individuais na escola	Horas-atividade individuais em local de escolha livre	Carga Horária Semanal Total
Jornada de Trabalho Parcial	JTP	18	-----	01	01	20
Jornada de Trabalho Integral	JTI	20	08	01	01	30

No ano de 1993, na gestão Paulo Maluf, a Lei nº 11.434/93 ampliou o número de jornadas da rede e alterou a nomenclatura daquelas já existentes. É possível observarmos a ampliação do horário de atividades extraclasse do professor, ao mesmo tempo em que se aumentou o número de horas-aula em regência.

Destacamos que a gestão Maluf se caracterizou pelo que foi chamado de Qualidade Total na Educação, cujas formações se deram em torno de treinamentos semelhantes aos de empresas que buscavam o selo de qualidade total em seus processos organizativos.

Segundo AGUIAR (2011) a qualidade total deveria ser implantada nas escolas municipais por meio de cinco eixos: valorização da educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização dos recursos e normatização administrativa.

Nesse período de gestão as jornadas do professor sofreram algumas mudanças, inclusive nas nomenclaturas. Elaboramos, a seguir, um quadro-síntese, para melhor compreensão e descrição das jornadas, em período semanal, que passaram a vigorar a partir da promulgação da referida lei.

**Quadro 3** - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 11.434/93

Jornadas do Magistério Público Municipal Lei nº 11.434/93						
Jornada	Sigla	Regência	Horas de formação	Horas-atividade individuais na escola	Horas-atividade individuais em local de escolha livre	Carga Horária Semanal Total
Jornada Básica	JB	18	-----	01	01	20
Jornada Especial Ampliada	JEA	25	-----	03	2	30
Jornada Especial Integral	JEI	25	08	03	04	40

Os próximos prefeitos dentro dos parâmetros de linha de tempo cronológica, não realizaram mudanças substanciais nas jornadas de trabalho do quadro de funcionários públicos da educação paulistana. Obviamente, evidenciamos mudanças em termos de concepção de educação e de prioridades. Na gestão Pitta (1997-2000), observou-se uma preocupação com questões técnico-administrativas em detrimento das questões pedagógicas, que ainda segundo estudo de AGUIAR (2011, p. 7) significou “uma ruptura com o processo de uma escola pública popular e democrática”.

Entre os anos de 2001-2004, assume o poder a prefeita Marta Suplicy, cuja premissa de governo pautava-se em democratização do conhecimento, qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do aluno na escola. Nesse período, as questões concernentes à jornada não foram alteradas significativamente, tampouco houve uma proposta curricular substancial para que a educação da cidade fosse elevada em sua totalidade qualitativa.

Na gestão do prefeito Gilberto Kassab/José Serra, entre os anos de 2006-2012, as jornadas de trabalho docente sofreram novas alterações, conforme os termos da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, em seu artigo 15, nos incisos I, II, III e IV.

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

Dessa forma, ao ingressar na rede, o professor dos centros de educação infantil (CEI), ficaria submetido à Jornada Básica (J30). Os professores da educação infantil, do ensino fundamental I e II e do ensino médio, passam a ingressar na Jornada Básica Docente (JBD). Além disso, a antiga JEI, passa a ser denominada como JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), da qual fazem jus os professores com regência completa, ou seja, aqueles que possuem 25 horas semanais com aluno. Segue quadro síntese:

**Quadro 4 - Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 14.660/07**

<b>Jornadas do Magistério Público Municipal - Lei nº 14.660/07</b>						
Jornada	Sigla	Regência	Horas de formação	Horas-atividade individuais na escola	Horas-atividade individuais em local de escolha livre	Carga Horária Semanal Total
Jornada Básica	J30	25	-----	03	02	30
Jornada Básica Docente	JBD	25	-----	03	2	30
Jornada Especial Integral de Formação	JEIF	25	08	03	04	40

Podemos observar que o horário destinado a atividades extraclasse foi mantido e estendido aos profissionais das antigas creches. A referida lei especifica as atividades a serem realizadas nas horas individuais na escola, denominadas como HA (hora atividade), conforme transcrito abaixo:

Art. 16. Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

§ 1º. Não são consideradas horas atividades aquelas destinadas a reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

§ 2º. Das 5 (cinco) horas atividade que compõem a Jornada Básica do Docente, 3 (três) serão obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 (duas) em local de livre escolha.

A lei faz menção também, de forma bem específica, aos períodos de formação dos professores que participam da JEIF:

Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

Parágrafo único. O tempo destinado às horas adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas aula semanais obrigatoriamente na escola;

b) 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha.

A nossa atenção se volta, especialmente, ao exposto no inciso I, que implica a formação dos professores em serviço. As oito horas destinadas para este fim, são distribuídas em quatro encontros semanais com duração de 1h30 minutos cada. A proposta para dois desses encontros coletivos é de se promover discussões em torno das dificuldades de aprendizagem dos alunos, casos de indisciplina, organização de projetos didáticos, entre outros assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, que estão articulados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, escola, auxiliando, inclusive o seu redimensionamento.



Os outros dois encontros são destinados ao estudo do PEA (Projeto Especial de Ação) que é regulamentado pela Portaria SME 901/14, sobre o qual teceremos esclarecimentos e reflexões em capítulo posterior do presente trabalho.

É importante destacar que, todos esses momentos de formação coletiva, de acordo com a proposta da SME, devem ser acompanhados pelo coordenador pedagógico da escola, sendo ele constituído como um interlocutor das discussões levantadas acerca do assunto estudado pelo grupo.

O foco pedagógico desta gestão se deu em torno da publicação da Portaria nº 6328/05 que versava sobre a implantação do Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal, que tinha como pressuposto a obrigatoriedade de se trabalhar a leitura e a escrita em todos os componentes curriculares e disciplinas. Em seguida, no ano de 2007, foi lançada a coletânea de documentos denominadas Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem, que preconizavam o ensino com vistas a trabalhar e avaliar as habilidades e competência dos alunos, nos vários anos do ciclo.

Tal programa gerou uma grande demanda para o coordenador pedagógico, que passou a ser considerado de maneira bastante expressiva, como um articulador entre as políticas públicas educacionais e a formação dos professores nas escolas, para implantação destas diretrizes.

Cabe ressaltar que as mudanças documentais nem sempre são acompanhadas de diálogo com a comunidade escolar, o que torna o processo artificial, descontextualizado e até mesmo autoritário.

A ruptura com esses documentos se deu apenas na gestão Fernando Haddad (2013-2016) com a proposição do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa com vistas à Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que institui o Programa Mais Educação São Paulo, cuja proposta foi explicitada por meio da portaria nº 5930/13, de 14 de outubro de 2013, e versa sobre a ampliação de tempos e espaços do aluno na escola, com vistas à ampliação do tempo de permanência deste nesta instituição, por meio de projetos oferecidos no contraturno.

Diante dessa demanda, houve um forte movimento na rede em termos de formação continuada, tanto de gestores como também de educadores da rede. A jornada de formação do docente na escola (JEIF) foi mantida, passando-se a ter como foco a questão dos projetos e da

interdisciplinaridade, o que é bastante evidenciado nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, que são objeto de capítulo posterior.

## **1.2 O Espaço e os Sujeitos Pesquisados**

A escola foi escolhida como espaço de investigação por ser ela o lugar em que o coordenador pedagógico, de forma coletiva, desenvolve o seu papel, fazendo a mediação das discussões acerca do PPP da escola, do PEA, dos planos de trabalho dos professores, dos projetos que serão executados ao longo do ano letivo, das providências para acolhimento de alunos com dificuldade de aprendizagem, da recepção à comunidade, do atendimento aos pais, do planejamento e execução do projeto de formação contínua dos professores, entre outras atribuições que atravessam o cotidiano desse profissional.

As coordenadoras entrevistadas (CP1, CP2 e CP3) foram convidadas em um grupo de coordenadores da DRE Penha, logo após ter sido elucidada a proposta desta pesquisa. A recorrência de entrevistadas do sexo feminino explica-se pelo fato de comporem a maior parte do grupo, e, na ocasião, apesar de convite recorrente, não houve voluntários masculinos, conforme mencionamos anteriormente.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados atuam em escolas da DRE Penha (Diretoria Regional de Educação Penha), do Município de São Paulo, composta por 268 escolas, organizadas em Centros de Integração Infantil (CEI), Centros Educacionais Unificados (CEU), Centro Integrado de Educação de Jovens Adultos (CIEJA), Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos (EMEBS), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF). Esclarecemos que foram entrevistados dois coordenadores que trabalham em EMEF e um que atua em EMEI. A identidade das escolas também foi mantida em sigilo e são caracterizadas aqui por EMEF 1, EMEF 2 e EMEI.

Iniciamos a nossa entrevista colhendo dados pessoais das entrevistadas e informações a respeito da formação, carreira e distância entre a casa e o trabalho. O quadro a seguir nos apresenta um panorama das respostas das coordenadoras e nos possibilita uma melhor visualização do perfil de cada uma.

**Quadro 5** - Do Perfil das Coordenadoras Pedagógicas - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas

<b>Perfil das Coordenadoras Pedagógicas</b>							
Identificação	Escola	Idade	Escolaridade	Tempo de Magistério	Tempo no cargo CP	Tempo na escola	Distância que mora da escola
Cp1	EMEI	44	Ensino Superior em Pedagogia	20 anos	09 anos	2 anos	4 km
Cp2	EMEF 1	50	Ensino Superior em Letras - Tradutor e Pedagogia	20 anos	4 anos	4 anos	5 km
Cp3	EMEF 2	57	Ensino Superior em Pedagogia	28	12 anos	2 anos	1,5 km

Podemos destacar desses dados preliminares que todas as entrevistadas possuem uma longa história dentro da carreira do magistério, sendo assim, podemos pressupor que todas, enquanto professoras, participaram de grupos de formação na escola. Esse dado pode ser importante, uma vez que, as experiências e as vivências de quem já esteve do outro lado, podem contribuir para que a formação busque caminhos que dialoguem com as necessidades que o professor tem, ao estar em sala de aula.

Em termos de formação, todas possuem o nível superior em pedagogia, sendo que a CP2 tem uma segunda formação (Letras). Não evidenciamos cursos de pós-graduação, em nível de especialista ou em nível de mestrado ou doutorado. Analisando o contexto de trabalho das mesmas, que configura um total de oito horas e meia e, ciente de que todas elas são mães e donas de casa, acumulando, portanto, tais funções, talvez a ausência da pós-graduação seja assim justificada.

Dando continuidade à entrevista, passamos a delinear o perfil da comunidade escolar em que cada uma delas trabalha. O perfil da comunidade é importante, pois é o lugar em que as intervenções serão realizadas. É desse contexto que provêm os alunos da escola, com suas

particularidades, culturas, formas de educação familiar e concepção a respeito da escola e dos estudos.

**Quadro 6** - Perfil das Escolas - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas

<b>Perfil das Escolas</b>				
Identificação	Número de Alunos	Nível de Ensino	Classe social da Comunidade	Observação
EMEI	540	Educação Infantil	Extrema pobreza-pobres	A CP menciona o termo vulnerabilidade social
EMEF 1	800	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	Extrema pobreza-pobres	A CP menciona o termo vulnerabilidade social
EMEF 2	650		Média-baixa	A CP menciona que a taxa de pobreza é muito pequena

Observamos que a EMEI possui um número bem menor de alunos em relação às EMEF's. Entretanto, a coordenadora entrevistada nos chamou atenção para o fato de que, em termos de RME, comparativamente, esta EMEI é bem grande, o que torna o desafio também maior.

Em, termos de perfil sócio-econômico, os dados nos mostram que a EMEI e a EMEF1 possuem uma situação mais complicada, devido à extrema pobreza e vulnerabilidade social. A EMEF 2 nos revela uma condição econômica mais favorável, não sendo evidenciado na descrição dela a vulnerabilidade social, ao contrário disso, ela menciona que as famílias possuem uma condição bem estável. Essa condição econômica pode estar atrelada à localização das escolas em relação ao centro. A EMEI e a EMEF 1 distam do centro cerca de 23 km. A EMEF 2 fica a uma distância de 16 km. As três escolas se situam na zona leste da

cidade. Ao pesquisarmos os dados do Atlas Municipal da Cidade de São Paulo<sup>4</sup>, evidenciamos que as regiões mais periféricas possuem um contexto social mais prejudicado, e que o IDH (índice de desenvolvimento humano), que capta o índice de desenvolvimento humano alcançado em uma região, por meio da análise de dados em relação à saúde, à educação e à renda, traz números menores nas localidades mais afastadas do centro.

Em meio à descrição da comunidade, a fala da CP 2 nos chamou a atenção, pois retrata um contexto muito desafiador em termos de educação e cultura familiar:

(...) uma comunidade que parece de conceitos humanos. Ela não sabe a diferença entre o certo e o errado. A impressão que eu tenho é que eles vivem presos a ideias falsas e que eles não têm, realmente, bagagem intelectual de conceitos mínimos (...) é uma questão mesmo de miserabilidade humana.

Diante dessa realidade, acreditamos que o professor, que está diretamente com o aluno, possui um campo vasto para trabalhar, pois não se trata apenas de ministrar conteúdos escolares das mais diferentes disciplinas, alimentando “esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos” (Freire, 1997, p. 114). O trabalho deve ser embasado no desenvolvimento dos sujeitos de forma integral, constituindo elementos que favoreçam o seu aprimoramento pessoal como cidadão.

A percepção da CP 2 acerca das necessidades da comunidade local pode ser um ponto positivo a respeito dos caminhos de formação contínua dos professores daquela escola.

A EMEI, que trabalha com crianças ainda pequenas, também apresenta uma responsabilidade grande de tentar mapear os principais indicadores que estão evidenciando a vulnerabilidade social em que as crianças, segundo a CP1, estão inseridas e procurar meio de intervir nessa realidade, pelo menos em termos do bem-estar físico e emocional da criança, para que ela se desenvolva, respeitando o exposto no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

---

<sup>4</sup> [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/informacoes/atlas\\_municipal/](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/informacoes/atlas_municipal/)

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.

Entretanto, cabe ressaltar que a EMEF 2, que apresenta um nível econômico mais favorável também possui sujeitos com necessidades que devem ser observadas, fazendo com que prevaleça o princípio da equidade que, de acordo com uma das acepções do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é a “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”.

## 2. Percursos do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo

O cargo de coordenador pedagógico na rede, atualmente é assumido por um profissional efetivo, por meio de concurso público interno de acesso. O último concurso realizado na RME para este cargo foi no ano de 2011. Conforme edital publicado em Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC), em 22 de março de 2011, páginas 404-408, acerca de Concurso de Acesso para Provimento de Cargos Vagos de Coordenador Pedagógico – Classe dos Gestores Municipais da Carreira do Magistério Municipal consistem em pré-requisitos para o cargo:

- Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Pós- graduação *stricto sensu* em Educação; ou Pós-graduação *lato sensu* em Educação, com carga horária mínima de 800 horas;
- Experiência mínima de 3 anos no magistério público municipal.

O cargo de coordenador pedagógico no município de São Paulo surgiu efetivamente em 1985, fruto da junção de outros dois cargos: orientador educacional e assistente pedagógico.

Para compreendermos melhor o histórico da educação municipal, bem como do cargo de coordenador pedagógico, elaboramos o quadro a seguir, proveniente de informações colhidas a partir dos estudos de Domingues (2009).

**Quadro 7 - Histórico da Educação Municipal de São Paulo e do Cargo de Coordenador Pedagógico**

<b>Histórico da Educação Municipal de São Paulo e do Cargo de Coordenador Pedagógico</b>			
<b>Ano</b>	<b>Marco Regulatório</b>	<b>Marco Histórico</b>	<b>Observações</b>
<b>1956</b>	Decreto nº 3069/56.	Inauguração do 1º Grupo Municipal de Ensino Primário Jacanã.	Na década de 50, São Paulo tornava-se o maior centro industrial brasileiro.
<b>1956</b>	Decreto nº 3070/56	A Secretaria de Educação e Cultura é autorizada a construir prédios para suprir as	Inicia-se então um processo de crescimentos de escolas públicas municipais.

		demandas por alfabetização	
<b>1968</b>	-----	Reforma Universitária	O curso de Pedagogia institucionaliza especialização em gestão escolar, orientação educacional e supervisão escolar.
<b>1969</b>	-----	Criou-se o cargo de Assistente Pedagógico (AP)	Equivalente ao cargo de Coordenador Pedagógico
<b>1971</b>	LDB nº 5692/1971	Institui Cargos Técnicos em Educação (fusão entre os cargos de Inspetor Escolar e Supervisor Escolar)	O Supervisor escolar passa fiscalizar o âmbito administrativo e pedagógico do sistema de ensino.
<b>1971</b>	-----	Criação do DOT – Diretoria de Orientação Técnica	Responsáveis pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais.
<b>1982</b>	-----	Reestruturação do Regimento da RME – Alteração do Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais	Detalhamento das Funções do Orientador Educacional.
<b>1985</b>	Lei 9874/85	Rediscussão do quadro do magistério	Os cargos de orientador pedagógico e assistente pedagógico se fundiram e foram transformados em coordenador pedagógico.
<b>1988</b>	-----	Primeiro concurso de acesso para o cargo de Coordenador Pedagógico	Foram oferecidas



Os cargos técnicos em educação historicamente foram criados com a finalidade de controlar e fiscalizar os sistemas de ensino e as ações pedagógicas na escola, procurando estabelecer um vínculo com as políticas que eram propostas. Segundo Perez (1992, p. 16) *apud* Domingues (2009, p. 70):

[...] cabia aos assistentes pedagógicos e orientadores educacionais, a tarefa de viabilizar os planos realizados pelo órgão central. Para isso, eram treinados e controlados, não lhes restando outra opção se não tentar o mesmo com os professores, pois a máquina técnico-burocrática estava sempre exigindo “feedbacks” a fim de verificar se a execução correspondia ao que fora planejado.

Mesmo em face do contexto histórico em que se apresenta uma evolução nas conquistas dos profissionais da educação no âmbito da coordenação pedagógica, não havia ainda motivo para celebrar uma ruptura de cultura no que se refere aos papéis desenvolvidos pelos mesmos. Senso assim, ao longo das décadas de 60,70 e 80, a formação de professores se recobria de uma roupagem tecnicista e burocratizada. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de que, na cultura escolar, a escola é lugar em que o aluno aprende e o professor ensina. A concepção de que todos precisam aprender, ao longo da vida, parecia não estar enraizada naquele contexto. Nesse sentido, Cunha (1999, pp. 144,145) *apud* Domingues (2009, p. 72) afirma que:

Não há lugar na escola para a preocupação com a educação dos professores. Eles são considerados já educados, prontos, produto de uma sociedade que deve repetir-se, perpetuar os interesses da classe dominante da burguesia liberal. A escola está aberta para todos e os professores ensinando a todos da mesma forma.

Enquanto isso, os coordenadores recém-empossados de seu novo cargo, fruto da fusão outrora mencionada, enfrentavam os conflitos, os desafios e buscavam a sua identidade profissional, tentando estabelecer o seu lugar, o seu olhar e as ações que, de fato, faziam parte de sua atuação.

A formação em serviço dos professores na ocasião com a finalidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem consistia em uma utopia, ou para os mais otimistas, um processo incipiente, em progressão.

Foram muitas as lutas e mobilizações da classe de profissionais da educação para que houvessem progressos na carreira, em termos remuneratórios e em termos de condições técnicas e materiais para que a educação obtivesse mais qualidade.

O quadro elaborado a partir das informações de um dos sindicatos mais antigos da RME – SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino de São Paulo – ilustra, de forma sintetizada, as lutas e as conquistas dos profissionais da rede.

**Quadro 8** – Mobilização dos Profissionais da Educação e conquistas. Elaborado pela pesquisadora

<b>Mobilização dos Profissionais da Educação</b>	
<b>Ano</b>	<b>Conquistas</b>
1990	Início da luta pela Elaboração do Estatuto do Magistério
1992	Aprovação do Estatuto do Magistério -Plano de carreira do magistério; -Jornada especial integral (antiga jornada de trabalho integral); -investimentos em concursos; -concurso de acesso; - evolução funcional -organização do quadro do ensino -gestão democrática com conselho deliberativo; - criação do cargo de professor adjunto; -direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos.
1993	Aprovação da Lei nº 11.434/93 -Criação do quadro dos profissionais da educação -Criação do cargo de auxiliar técnico de educação (ATE). -Realização periódica de concursos para o quadro de apoio e docentes; - O pagamento hora/aula para PDIs e professores do ensino fundamental; -isonomia quanto ao valor hora/aula entre os docentes;
1995	Resistência à decisão de Paulo Maluf de retirar o reajuste referente ao mês de fevereiro (81%) e ingresso na Justiça contra tal lei.
1998	Aprovação da Emenda Constitucional nº 20 (Previdência).
2002	-Luta para barrar a portaria do Executivo que mudava a base de cálculo dos quinquênios e sexta parte. -Reajuste de 6% para os profissionais da Educação.
2003	-garantia da data-base da categoria para o mês de maio e os direitos da carreira do magistério e dos demais profissionais da área.  -Garantia do pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) com recursos vinculados à Educação.
2004	-greve no mês de maio -garantia da evolução do quadro de apoio e de direitos de carreira.
2006	17 dias de paralisação para pressionar o governo a atender às reivindicações funcionais, educacionais e salariais.
2007	Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-conquistou o pagamento dos 17 dias parados;</li> <li>- o retorno das salas de leitura e dos laboratórios de informática;</li> <li>-mudanças na distribuição do Leve-Leite;</li> <li>-o fim do pré e pós-aula;</li> <li>-antecipação do 13º salário;</li> <li>-auxílio-alimentação;</li> <li>-evolução do quadro de apoio;</li> <li>-permanência de 300 agentes de apoio na educação;</li> <li>-férias coletivas nos CEIs;</li> <li>-aumento do valor da GDE</li> <li>-reestruturação dos quadros e das carreiras dos profissionais de educação, através da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007;</li> <li>-garantia da incorporação das gratificações criadas em 2006 para os profissionais de educação ativos, aposentados e readaptados, restabelecendo o princípio da isonomia.</li> </ul>	
2009	Publicação do decreto que dispõe sobre a evolução funcional do quadro de apoio.	
2010	Conquista da elevação do piso com o Abono Complementar e a incorporação para ativos e aposentados com direito à paridade	
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conquista da programação de cursos de formação para o quadro de apoio e revisão dos critérios para pontuação para fins de escolha de classe/aula;</li> <li>-Fim dos descontos das licenças médicas para tratamento da própria saúde na pontuação;</li> <li>-Conclusão do processo de remoção até o final do mês de junho;</li> <li>-convocações de docentes, gestores e profissionais do quadro de apoio aprovados em concursos.</li> </ul>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aposentadoria especial do magistério para os readaptados;</li> <li>-Ampliação das tabelas dos docentes e gestores em duas referências;</li> <li>-Publicação da evolução do Quadro de Apoio;</li> <li>-Pagamento da primeira parcela do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE) em junho.</li> </ul>	
2013	<p>22 dias de paralisação contra o veto do prefeito Kassab aos direitos garantidos no ano anterior. Com os vetos do prefeito, convocamos e realizamos a greve que durou 22 dias, pela derrubada do veto e pelo atendimento às reivindicações salariais, funcionais e condições de trabalho, aprovadas pela categoria em suas reuniões e assembleias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-conquista de duas referências nas tabelas de vencimentos do magistério, -extensão dos valores de pisos dos Quadros dos Níveis Básico e Médio, respectivamente para o agente escolar e para o auxiliar técnico de educação;</li> <li>-aplicação dos 10,19% de reajuste, direito conquistado em 2010; 11,46% em três parcelas iguais de 3,683%</li> <li>-publicação da evolução funcional do Quadro de Apoio;</li> <li>-convocação de aprovados nos concursos para cargos da carreira do magistério,</li> <li>- criação de cargos de professor de educação infantil, criação de cargos para assistente de diretor para os Centros de Educação Infantil (CEIs)</li> </ul>	
2014	<p>greve de 42 dias</p> <p>Com os vetos do prefeito, convocamos e realizamos a greve que durou 22 dias, pela derrubada do veto e pelo atendimento às reivindicações salariais, funcionais e condições de trabalho, aprovadas pela categoria em suas reuniões e assembleias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-conquista de duas referências nas tabelas de vencimentos do magistério, -extensão dos valores de pisos dos Quadros dos Níveis Básico e Médio, respectivamente para o agente escolar e para o auxiliar técnico de educação;</li> <li>-aplicação dos 10,19% de reajuste, direito conquistado em 2010; 11,46% em três parcelas iguais de 3,683%</li> <li>-publicação da evolução funcional do Quadro de Apoio;</li> <li>-convocação de aprovados nos concursos para cargos da carreira do magistério,</li> <li>- criação de cargos de professor de educação infantil, criação de cargos para assistente de diretor para os Centros de Educação Infantil (CEIs)</li> </ul>	
2016	Lei que dispõe sobre os pisos dos docentes, gestores e Quadro de Apoio, com incorporação dos abonos complementares para ativos e aposentados, é aprovada pela Câmara Municipal Duas horas/atividade livres para CEIs também foram aprovadas	

Fonte: <http://www.sinpeem.com.br/mapa.php>, disponível em jan/17.

Dessa forma, podemos observar que há um histórico do exercício da democracia protagonizada pelos profissionais da RME, com o objetivo de garantir os direitos da classe, o que resultou no plano de carreira, na ampliação do quadro dos profissionais e no direito às horas de formação continuada em serviço.

Atualmente, o cargo de coordenador pedagógico é norteado pelo Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Do Coordenador Pedagógico Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. Parágrafo único. A função de Coordenador Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;

III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos

pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX– participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

As atribuições do coordenador pedagógico delimitadas pelo referido decreto podem ser sintetizadas por meio de cinco diferentes dimensões de execução, porém, que se complementam, nos fazeres do cotidiano da escola.

- 1 – A construção do Projeto Político Pedagógico: tratada nos incisos I, V, XIX e XIV;
- 2 - A Formação de Professores: abordada pelos incisos XIII, XVIII e XIX;
- 3- O acompanhamento das aprendizagens dos alunos: referenciada nos incisos IV, VI, VII, XII, XVII;
- 4- O trabalho em conjunto da equipe gestora: que é tratado pelos incisos II, VIII, XI, XVI;
- 5- A Implantação das diretrizes da SME: explícitas nos incisos III, XV.

Em nosso entendimento, todas as dimensões se comunicam, pois fazem parte do mesmo todo e têm como objetivo comum o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A esse respeito, Placco (2012)<sup>5</sup> afirma que:

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

Dessa forma, em nossa pesquisa, enfatizamos a dimensão que se refere à formação dos professores em serviço, entendendo que há uma permeabilidade entre as circunstâncias apontadas pela autora e que dialoga com o nosso objeto inicial de pesquisa, que é a atuação do coordenador pedagógico nesse contexto.

---

<sup>5</sup> <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>

### 3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU COTIDIANO PROFISSIONAL

*"A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar."  
Pensando bem, não só a vara de pescar, também a  
linhada, o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço  
piscoso e ensinar a paciência do pescador.*

*Cora Coralina<sup>6</sup>*

Em meio ao entendimento do percurso do coordenador pedagógico na história e na RME abordado no capítulo anterior, cabe-nos agora um olhar para uma realidade menor e nem por isso menos importante: a unidade educacional.

A escola é o espaço em que se protagonizam muitas das ações e intervenções dos vários sujeitos que nela estabelecem relações. Então, podemos dizer que é um lugar de conflito e de debates que preconizam a construção democrática, de acordo com as diretrizes legais para a escola pública.

Durante a minha trajetória na coordenação, pude perceber o quanto a escola não é uma questão de prédios e de recursos materiais pedagógicos e tecnológicos. Apesar de necessários, tais recursos ficam em um plano muito inferior de importância em relação ao aspecto humano, ou melhor, humanizador, que é fruto de constantes ajustes e aperfeiçoamento no dia a dia.

Assim, observava que em detrimento de todas as técnicas pedagógicas aprendidas na universidade, enquanto coordenadora, eu tinha o desafio de saber trabalhar com a humildade das pessoas, suas necessidades de escuta, de atenção, de apoio, de intervenção e de sugestão de encaminhamentos possíveis.

Remetendo-nos à frase da escritora Cora Coralina posso dizer que o coordenador pedagógico sempre é um sujeito que subsidia o professor, indo além de uma simples sugestão de caminhos metodológicos, mas, muitas vezes caminha lado a lado com ele, vivenciando experiências, avaliando os processos em coletividade, promovendo reflexões e acolhendo as ansiedades oriundas do fazer pedagógico.

Neste capítulo, abordaremos o coordenador pedagógico inserido nesse universo complexo e provocativo da escola, na perspectiva de que, além do aluno, dentre os sujeitos da comunidade escolar, é ele que está mais próximo do professor.

---

<sup>6</sup> Poetisa e Contista brasileira (1889-1985), escreveu o seu primeiro livro aos 70 anos de idade.

A atuação primordial do coordenador pedagógico é na formação continuada em serviço dos professores. Sabe-se, porém, que na prática, nem sempre tal prioridade é respeitada, devido a fatores múltiplos, que vão desde a dinâmica imprevisível do cotidiano escolar, até a falta de reconhecimento da importância da formação continuada do professor e do papel do coordenador diante disso.

Piletti (1998, p.125) aponta as principais atribuições do coordenador pedagógico, listadas em quatro dimensões: a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

O autor deixa claro que as atividades que se relacionam com o ensino e a aprendizagem devem ser priorizadas pelo coordenador, entretanto, as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas (CP 1, CP2 e CP 3) revelaram um emaranhado de tarefas que emergem no cotidiano da escola, as quais sintetizamos no quadro abaixo, que, se não forem bem administradas podem trazer prejuízos a esse processo:

**Quadro 9** - Atribuição dos cps de acordo com os dados das entrevistas

<b>Síntese das funções do coordenador pedagógico de acordo com a entrevista</b>			
<b>Atividade</b>	<b>CP1</b>	<b>CP2</b>	<b>CP3</b>
Atendimento à comunidade	x	x	x
Escuta e aconselhamento aos alunos	x	x	x
Burocracia	x	x	x
Formação de Professores	x	x	x
Atendimento à indisciplina			x
Acompanhamento dos registros	x	x	x
Acompanhamento das aulas do professor	x		



Elaboração do PPP	x	x	x
Atendimento ao diretor da escola		X	
Atendimento às demandas da SME e da DRE			X
Elaboração do PEA	x	x	x
Organização de Reunião de Pais	x	x	X
Organização de Eventos (dia da família, festa folclórica)	x	x	x
Organização e execução de reuniões pedagógicas bimestrais	x	x	x

Dentre todas as atribuições apontadas pelas coordenadoras, há que se ter um momento em que o próprio coordenador se atualize, a fim de estar preparado para apresentar ao professor orientações que possam direcionar projetos didáticos, metodologias de ensino e quaisquer outras demandas que a sala de aula possa apresentar. Assim, as questões burocráticas e as questões de indisciplina, por exemplo, não devem ser o centro da atuação da coordenação pedagógica, pois podem suprimir momentos que poderiam ser utilizados para os estudos, preparo de intervenções pedagógicas junto ao professor, entre outras ações que favorecem as aprendizagens.

Considerando que a atividade primordial da escola é ensinar, podemos afirmar que o trabalho pedagógico é o cerne da escola, por isso requer zelo, planejamento, reflexões e ações que evidenciem esse trabalho, com vistas a produzir conhecimento a partir dos desafios e vivências construídos com os alunos.

Em meio ao contexto escolar complexo, repleto de demandas para todos os atores envolvidos, o coordenador pedagógico é o responsável por movimentar o coração da escola: a proposta pedagógica. Nesse sentido Placco (2003, p. 47) afirma que "refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola".

Assim, faz-se necessária uma constante reflexão coletiva para os ajustes diários da prática pedagógica, a fim de motivar e envolver professores, equipe técnica e demais gestores a trabalhar os saberes dos alunos.

Para isso, é importante ressaltar que o trabalho coletivo é um dos maiores desafios do coordenador, uma vez que é necessário um bom diálogo e relacionamento com professores e demais membros constituintes da equipe escolar. Este diálogo evidenciará as reais necessidades de formação do professor. Segundo Almeida (2003), na formação docente “é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes e dificuldades”.

Ressaltando os desafios de realizar um trabalho coletivo, com a contribuição e comprometimento de todos, Placco pondera que:

Urge também que o (a) coordenador (a) pedagógico educacional comprometa os educadores da escola- professores e funcionários- nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o objetivo político-pedagógico proponha ações de importância em torno das quais todos se empenhem... Toda a equipe gerida pelo coordenador deverá ter oportunidade e momentos de trocas, de comunicação para buscar "parcerias e solidariedade entre os profissionais, no caminho de reflexões que gerem soluções mais aprofundadas e criativas quanto aos obstáculos e problemas emergentes no caminho do cotidiano(...) (PLACCO, 2003, p. 52).

O caminho desafiador que se apresenta na trajetória do coordenador pedagógico implica entrelaçar os sujeitos, em torno de uma proposta pedagógica que mobilize a equipe, que seja significativa e oriunda deste mesmo grupo. A escuta atenta e qualificada das questões levantadas, as discussões e as proposições dos integrantes pertencentes a esse contexto se constituem em fios de solidariedade e em laços de confiança, que colaborarão para suplantar os obstáculos e problemas que emergem na escola, cotidianamente,

Nesse sentido, podemos afirmar que o coordenador não está sozinho no que se refere ao coletivo da escola, uma vez que ele é apenas parte integrante desse universo, composto por sujeitos que devem estar atentos às responsabilidades dos seus papéis em prol de ações pedagógicas que transformem as pessoas, conforme Orsolon (2007, p. 19):

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo,

mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora.

A partir do entendimento de que o coordenador pedagógico atua em coletividade e em parceria, é perfeitamente viável falar acerca do dialogismo que deve ser o fio guia da formação professor, pois, por meio dos embates promovidos no grupo, é que serão suscitados indicadores que contribuirão para que todas as dimensões da escola sejam aperfeiçoadas, contando com a participação ativa desse grupo (Freire, 2015).

É importante ressaltar que todo esse movimento de formação levará a um resultado qualitativo na aprendizagem do aluno, conforme as considerações de Vieira:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso... emergências e imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha. (Vieira, 2002, p.83).

Conforme Geglio (2006, p. 118), o coordenador pedagógico é quem, consciente da coletividade, conduz o processo, ouvindo, orientando, liderando o grupo sem, no entanto, impor-se autocraticamente. Sem que haja esse diálogo, entre todos da comunidade escolar, não há como garantir um ambiente saudável e propício à aprendizagem.

O diálogo no processo de formação professor é uma maneira de articular as relações entre professor, coordenador e as necessidades do professor que está gestando o processo de ensino-aprendizagem. Almeida (2006) afirma que colocar-se no lugar do outro, é também recurso fundamental para levar ao crescimento. Ser capaz de tomar o lugar de referência do outro, sem, no entanto, esquecer que é do outro, é condição imprescindível a uma relação interpessoal promotora de crescimento.

Entretanto, sabe-se que construir um ambiente democrático não é tarefa simples e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento. “Uma gestão participativa também é uma gestão da participação”, afirma Libâneo (1996, p. 200). Nesse sentido, é necessário ressaltar que a participação do trio gestor da escola é primordial para o alcance de bons resultados.

As escolas da rede municipal de São Paulo são administradas por um trio gestor, que compreende diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico, que são os responsáveis por garantir uma gestão democrática e participativa, por meio do estímulo ao diálogo, da abertura da escola para a comunidade do entorno, da promoção de oficinas e projetos abertos ao público, do fortalecimento dos colegiados escolares, entre outras ações que despertem o grupo para pensar a escola na coletividade.

A coesão do trio gestor é importante para que o trabalho do coordenador pedagógico seja consolidado, sem que haja ruptura ou descontinuidade, por tarefas estritamente administrativas, que podem, em primeira instância, ser direcionadas para os outros componentes da gestão escolar, seja o assistente de diretor, seja o próprio diretor de escola. Essa relação do trio gestor, para que seja bem-sucedida, deve ser permeada pelo respeito, pelo reconhecimento, pela autonomia de trabalho e o sincronismo, a fim de promover um melhor andamento da administração da escola, em todos os aspectos.

### **3.1 A Formação Contínua de Professores**

Formação contínua, formação permanente, formação continuada, reciclagem, treinamento, formação em serviço, ao longo da história, não foram poucas as nomenclaturas utilizadas para designar a imperiosa necessidade de aprimoramento profissional dos professores.

Segundo Nóvoa (1992, p. 17) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, por isso, em meio às transformações curriculares da educação paulistana, a formação permanente do professor é uma condição para a viabilidade das mudanças no interior da escola, assim sendo, transformá-la em política pública era algo também interessante do ponto de vista governamental.

Em nossa pesquisa utilizaremos como sinônimas as expressões: formação permanente, formação continuada e formação em serviço, conforme sugere Placco (2012) ao afirmar que “as expressões formação continuada ou formação contínua são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola”. Na rede municipal, os documentos que tratam desse aspecto trazem, de maneira geral, o termo formação continuada.

A formação contínua, para Di Giorgi (2010, p. 15), pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

Diante disso, cabe a nós a reflexão sobre o preparo da formação, a fim de que ela esteja contextualizada com as demandas dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem com os alunos. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 47) defende que os modelos formativos descontextualizados, que se distanciam da realidade vivida pelos professores devem ser extinguidos, pois “[...] primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem de modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático [...]”.

Modelos transmissivos de formação de professores não agregam diálogo e troca de experiências e denotam uma formação inconsistente, que não se aplica às expectativas dos professores, no que tange aos fazeres e desafios diante dos alunos. É necessário o diálogo, a construção coletiva, a socialização das práticas e a partilha de saberes múltiplos, que cada participante possui e que podem trazer contribuições ao processo formativo.

Assim, consideramos que um planejamento de formação contínua na escola deve ser pautado no protagonismo do professor, como agente transformador dessa formação, sendo o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada, considerando, sobretudo, as trajetórias percorridas pelos professores no exercício profissional, conforme ponderações de Gatti; Barreto (2009, p. 202-203). Desse modo, uma formação que atenda exclusivamente os interesses da gestão política não será, de fato, eficaz em sua proposta, antes, consistirá apenas o cumprimento de um protocolo.

No município de São Paulo, a formação continuada dos professores tem como principal *locus* a escola, a qual acontece nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas. Entretanto, professores que não optaram pela jornada JEIF ficam impossibilitados de participarem dos momentos coletivos semanais. Esse fato ocorre, de maneira geral, pelo motivo de acúmulo de cargos a que muitos professores precisam se submeter, trabalhando, muitas vezes, em dois ou três empregos, a fim de compor uma renda que permita uma condição de vida mais estável.

Essa condição revela que para firmar as bases de uma educação de qualidade, em que o professor esteja em constante atualização, são necessárias políticas públicas que melhorem

as condições de salário, carreira e de recursos empregados na escola. Como observamos em capítulo anterior, esta luta é antiga e permanente.

Por meio da observação do portal da SME<sup>7</sup>, constatamos que há também momentos de formação fora da escola, por meio de cursos, seminários e palestras, oferecidos pela própria rede de forma autônoma, em que professores e coordenadores são convidados a se tornar formadores, passando a atuar na divisão pedagógica (DIPED) que se localiza nas diretorias regionais de educação.

Em outras circunstâncias, observamos que a formação fora da escola é oferecida em parceria com outras secretarias ou com instituições de ensino superior, em que especialistas e pesquisadores abordam temas mais genéricos, como avaliação, projetos interdisciplinares, educação especial, entre outros.

Os sindicatos dos profissionais da educação<sup>8</sup>, recorrentemente, oferecem cursos de aperfeiçoamento e de extensão a respeito de temas variados.

Em análise realizada ainda no portal da SME, observamos que, em parceria com o Governo Federal, é oferecida a formação inicial e continuada de professores, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) se tornaram polo dessa iniciativa, constituindo assim a Universidade no CEU (UNICEU). Trata-se de um programa de formação que visa à:

(...) ampliação do acesso à educação superior pública nas diferentes áreas do conhecimento por meio da oferta de cursos de Licenciatura, Formação Inicial e Continuada a professores da Educação Básica, bem como cursos superiores e de pós-graduação, para formação de gestores educacionais e trabalhadores em Educação Básica.

(<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/UniCEU-1>)

Durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), por ocasião do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa com vistas à Ampliação e Fortalecimento da

<sup>7</sup> <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Secretaria>

<sup>8</sup> <http://www.sinpeem.com.br/home.php>

<http://portal.aprofem.com.br/>

<http://www.sinesp.org.br/>

Sites dos três maiores sindicatos dos profissionais da educação do município de São Paulo, em termos de número de afiliados.

Rede Municipal de Ensino de São Paulo, institui-se o Programa Mais Educação São Paulo, cuja proposta foi explicitada por meio da portaria nº 5930/13, de 14 de outubro de 2013:

Art. 2º - O Programa “Mais Educação São Paulo” terá como finalidades principais:

I – ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos de idade;

II – integração curricular na Educação Infantil;

III – promoção de melhoria da qualidade social na Educação Básica e, conseqüentemente, dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

IV – ressignificação da avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores;

V – alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino

Fundamental nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;

VI – integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

VII – incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.

VIII – fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.

O Programa pautou-se em cinco eixos: infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador e gestão. Em termos de formação do educador, que é a nossa lente nesta pesquisa, elaborou-se um plano anual de incentivo às atividades de formação em serviço e de formação acadêmica, por meio de cursos de *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). A justificativa para a intensificação da formação é descrita no artigo 20 da referida portaria:

Será implantado um Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino como condição para a realização e êxito do Programa “Mais Educação São Paulo”, envolvendo os profissionais da educação, implementado com base nas necessidades, objetivos e metas decorrentes das orientações curriculares, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos resultados das avaliações.

Parágrafo Único - O Sistema de Formação deverá contemplar as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades de ensino e será implementado mediante a utilização dos tempos e espaços escolares, bem como, de outros meios e instituições, inclusive os polos de apoio presencial

UAB São Paulo a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

Observamos em publicações de diário oficial da cidade, que nos anos de 2014, 2015 e 2016, intensificou-se a formação na rede, por meio da oferta de vários cursos optativos, oferecidos no contraturno de trabalho do professor ou com dispensa de ponto, em que o profissional ausentava-se da unidade nas horas destinadas ao curso, sem prejuízo de vencimentos. Essa orientação era explicitada na minuta do curso publicada no diário oficial. A formação atendia aos interesses do Programa, porém, de acordo com o parágrafo acima, havia uma preocupação de contemplar as necessidades da escola, em todas as modalidades de ensino.

No que diz respeito ao Plano Anual de Incentivo às atividades de formação em serviço e formação acadêmica em nível de Especialização, observamos em publicações do diário oficial entre os anos de 2014-2016, a oferta de cursos a distância ou semipresenciais com o apoio de universidades públicas federais e/ou estaduais, tendo como polo a UNICEU.

Em termos de Mestrado e Doutorado o decreto que regulamenta a lei nº 16.415, de 1º de abril de 2015, foi publicado em 20 de dezembro de 2016 sob o nº 57.550. Os professores e gestores na ativa, admitidos em concurso público, que não estão em situação de readaptação funcional, e que não se encontrem em fase de aposentadoria, poderão fazer jus ao benefício de R\$ 1.500,00 reais de bolsa para o mestrado e R\$ 1.700,00 para o doutorado.

Indubitavelmente, este decreto representa um avanço nas conquistas dos profissionais da educação, que poderão especializar-se e gerar pesquisa a respeito da própria rede, contribuindo com orientações, observações e reflexões filosóficas, científicas e ideológicas sobre as especificidades da educação municipal de São Paulo.

Diante disso, espera-se que as futuras gestões da cidade possam dar continuidade a esse tipo de Programa que vem agregar a formação existente na escola, nos horários coletivos, por meio dos PEAs. É preciso instituir uma política de formação de professores em serviço que seja do município e não da gestão, isoladamente.



### 3.2 O Projeto Especial de Ação e a Ação formativa do Coordenador Pedagógico

Começamos as reflexões deste capítulo, que versará sobre os processos formativos na escola, refletindo acerca das palavras de Freire:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (2001b, p.72).

A formação em serviço de professores na escola, nos horários coletivos, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA), tem sido o meio de formação mais contínuo e estável, em termos de política pública instituída, desde a primeira portaria publicada a esse respeito (nº 2.083/de 13 de abril de 1994).

Em 1993, na gestão do prefeito Paulo Maluf, o PEA recebia a denominação de Projeto Estratégico de Ação, que dialogava com a política educacional municipal voltada para a qualidade total. De acordo com Beltran (2012, p. 29) a portaria nº 2083/94 não apresentava uma preocupação real com os eixos essenciais da formação de professores, mas preocupava-se em orientar o diagnóstico de situações problemáticas na escola para viabilizar melhorias.

Após ter sofrido algumas atualizações, ao longo das gestões subsequentes, inclusive quanto à denominação que passou a ser Projeto Especial de Ação, as características do projeto e as finalidades passaram a ser mais vinculadas à proposta de formação de professores. A portaria nº 901, de 25 de janeiro de 2014, é a mais recente diretriz legal para a aplicação dos PEAs nas escolas, que o apresenta como:

(...) instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade social da educação (...)

Dessa forma, as escolas discutem e elegem temas que possam contribuir para que todos os alunos, independentemente do nível de ensino, possam acessar práticas de aprendizagem que melhorem a qualidade de ensino que é construída.

A portaria delimita algumas possibilidades temáticas e metodológicas, que se mostram bastante amplas, visando contemplar a diversidade na escola, a inclusão social, a educação especial, as modalidades e os níveis de ensino, entre outras possibilidades, previstas no artigo 3º:

I - a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem:

a) a produção de pautas de observação e de acompanhamento;

b) a análise e a problematização dos dados coletados;

c) a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens;

II - a implementação de projetos para garantir a melhoria da qualidade social do ensino e da aprendizagem, de forma que reflita em melhorias nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e em outras avaliações realizadas pela Unidade.

III - a implementação de projetos para garantir a melhoria da qualidade social na Educação Infantil com base nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, MEC 2008 e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil MEC/2009;

IV – o papel da escola na superação da lógica de exclusão social, cultural e econômica, corroborando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com princípios democráticos, através da construção de ambientes educacionais inclusivos que respeitem a diversidade e reafirmem o direito à diferença, bem como a educação ao longo da vida;

V – a articulação entre as diferentes etapas e modalidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas com as CPs 1,2 e 3 mostraram que a escolha do tema se faz de forma democrática, assim como a separação do material bibliográfico que será estudado coletivamente, ao longo do ano letivo.

Na EMEI, para o ano de 2016, o tema escolhido pelo grupo foi a diversidade, conforme justificativa da CP1:

Foi escolhido por meio de uma demanda *né...* do ano anterior, onde nós queríamos conhecer as culturas das comunidades que a escola atende porque 10%, mais ou menos, da comunidade é composta por alunos estrangeiros, de outras nacionalidades e até vindos de outras regiões do Brasil.

Na EMEF 1, a CP 2 nos explicou como aconteceu o processo para a escolha do tema, que também partiu do grupo de professores:

(...) Nós fizemos interdisciplinaridade, PINAIC e pedagogia de projetos. Fizemos um elo entre os três e o que eles têm de similares, que as pessoas não percebem. Alguns ainda não têm a consciência, tanto fundamental I quanto o fundamental II, muitas vezes trabalham já em ações interdisciplinares, mas não conseguem dimensionar isso, nem aprofundar fica muito liminar; mas a gente consegue devagar.

Percebemos na fala da coordenadora a preocupação em abordar a interdisciplinaridade, que preconiza o trabalho com projetos, com uma abordagem que seja permeada pelo PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade), que foi estabelecido por meio de um acordo em 2012, com o intuito de capacitar os professores para atuarem na proposta de garantir a alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade.

O tema adotado pela equipe de JEIF da CP3, “aprendizagem na diversidade”, foi escolhido de forma democrática, considerando a avaliação interna de 2015, que é respondida por todos os professores e funcionários da unidade, a cada ano.

Os professores fizeram a avaliação no final de 2015, essa avaliação foi referente ao PEA e ao término do ano letivo e ao se deparar com os resultados, vimos que devíamos nos apropriar de mais conhecimento de nossos alunos; no contexto tanto dos saberes e na questão socioeconômica e cultural do entorno da escola.

A partir desses depoimentos podemos afirmar que a maior preocupação dos professores e coordenadores no que tange à escolha do tema é a contextualização com a realidade em que interagem e intervêm no dia a dia. O aluno e a comunidade assumem um lugar de destaque na seleção do tema a ser estudado, dialogando com o que determina a portaria do PEA. Em consonância com essa afirmação, a CP 2 relata que:

Porque não adianta só falar "Vamos estudar tal assunto", é pertinente sua realidade? Faz parte do conteúdo, da vida da pessoa? A pessoa vai fazer uso disso de verdade? É só pra gastar o tempo? Então eu procuro pensar, assim,

o que eu posso estar contribuindo, de fato, pra que o ser humano estar crescendo, evoluindo no processo de aprendizagem dele e no meu.

Após a escolha do tema, o grupo de estudos inicia a busca de material bibliográfico para compor as reflexões que serão realizadas. Nesse quesito a CP2 afirma que incentiva o grupo a procurarem teses e dissertações, artigos jornalísticos e vídeos, pois, “não é só o texto escrito que produz aprendizado”. A CP 1 relata-nos que quando os professores “têm algum vídeo, algum assunto, eles trazem *pra* complementar (...) os professores também geralmente contribuem a dinâmica do PEA”. A CP 3 também apresenta argumentos que corroboram com o mesmo procedimento.

Em termos de carga horária, a portaria nº 901/14 menciona que os estudos do PEA devem ser distribuídos ao longo do ano letivo, tendo no mínimo 144 horas-aula anuais, sendo executado no período mínimo de 08 meses completos. Diante disso, apresentamos um quadro de organização dos grupos referentes às escolas entrevistadas.

A estrutura do registro do projeto para análise e suposta homologação da supervisão escolar, deve apresentar objetivos que dialoguem com:

1- a proposta curricular da SME, com o atendimento ao exposto no Programa Mais Educação São Paulo – constituindo uma forma de atendimento à política pública implementada na gestão vigente;

2- o PPP da unidade educacional, respeitando as metas, ações e objetivos elencados – espera-se o diálogo com a realidade de comunidade escolar;

3- propostas de aprimoramento da qualidade social da educação – ações que gerem visibilidade social e proposta de intervenção.

A orientação é para que a escola organize os horários coletivos de estudo, a fim de que o coordenador possa acompanhar os grupos com qualidade. Dessa forma, a portaria determina que seja aberto apenas um grupo por turno de funcionamento da unidade educacional. Dessa forma, segue a descrição dos grupos das escolas entrevistadas, observando que, a EMEI possui três turnos de atendimento, logo, pôde organizar três grupos de horário coletivo.

**Quadro 10** - Identificação das escolas por grupo de formação e tema - elaborado pela pesquisadora mediante dados das entrevistas

<b>Identificação das escolas por grupo de formação e tema</b>			
<b>Identificação Tema do PEA</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
EMEI Diversidade	nº de Participantes	nº de Participantes	nº de Participantes
	7	5	9
	Horário	Horário	Horário
	09:30-11:00	11:00-12:30	13:30-15:00
	Dia	Dia	Dia
	Terça e Quinta	Terça e Quinta	Terça e Quinta
EMEF 1  Projetos Interdisciplinaridade, Pnaic e a Pedagogia de Projetos	nº de Participantes 15	nº de Participantes 18	
	Horário 12:00-13:30	Horário 18:30-20:00	
	Dia	Dia	Dia
	Terça e Quinta	Terça e Quinta	
EMEF 2  Diversidade na Aprendizagem	nº de Participantes 34		
	Horário 12:05-13:35		
	Dia		
	Terça e Quinta		

Verificamos que na EMEF 1 e na EMEF 2 o número de professores por grupo é bem superior ao grupo da EMEI. DE maneira, geral, na rede municipal, o acúmulo de cargos de alguns professores com a rede estadual ensino, ou no período da tarde ou no período da manhã, configura a hora do almoço como única possibilidade para participar do horário de formação.

Para compreendermos um pouco melhor a respeito da constituição do PEA, analisemos o artigo 5º da portaria no que se refere à estrutura do texto:

O registro dos Projetos Especiais de Ação - PEAs deverá conter:

- a) Identificação: Unidade Educacional, Diretoria Regional de Educação e ano letivo;
- b) Especificações do Projeto: nome, data de início e término, número de horas, dias da semana e horários;
- c) Envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de Professores, jornada de trabalho;
- d) Justificativa e articulação com o Projeto Político-Pedagógico com o “Programa de Mais Educação São Paulo”;
- e) Objetivos;
- f) Descrição das fases/etapas: cronograma de execução e avaliação;
- g) Procedimentos Metodológicos coerentes com a proposta apresentada;
- h) Resultados esperados observados os estabelecidos nos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- i) Acompanhamento e Avaliação semestral: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo;
- j) Referências bibliográficas;
- k) Assinatura dos participantes;
- l) Parecer da Equipe Gestora da UE;
- m) Despacho de autorização do Supervisor Escolar;
- n) Homologação do Diretor Regional de Educação.

A redação do documento nas escolas, em geral, fica sob a responsabilidade da coordenação pedagógica, mediante discussões realizadas no início do ano com os professores que participarão da formação. Conforme constatamos nos itens acima, trata-se de um documento minucioso e complexo, o que demanda muito tempo do coordenador, nessa tarefa burocrática, mas, essencial. Após a redação, o colegiado do conselho de escola toma ciência e, na sequência, a direção encaminha para análise da supervisão escolar, para devida homologação. Anexamos a esta dissertação um modelo de PEA, de uma das escolas entrevistadas.

As entrevistas com as coordenadoras versaram também a respeito da metodologia utilizada para a formação, com o intuito de investigar a participação do grupo de professores. A nossa intenção foi a de averiguar se os encontros eram apenas de caráter “transmissivo”, conforme (Imbernón, 2009), que critica a abordagem “mercantilista” e “tecnocrática”, ou se

mostravam dialógicos, de acordo com Freire (2011, p. 108) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Nesse âmbito, que corresponde ao item “g” da portaria, é recomendável que os métodos elencados estejam de acordo com a proposta do Projeto. Diante dos temas apresentados por cada escola em seus PEAs, em que evidenciamos a recorrência do assunto diversidade (EMEI e EMEF 2), consideramos que necessariamente se preconiza o diálogo para a abordagem adequada do tema, uma vez que não se aborda a diversidade, em qualquer um de seus aspectos, sem uma discussão eloquente. Tampouco é possível falar de projetos e de interdisciplinaridade, a que se propõe a EMEF 1, sem que se produzam diálogos solidários traduzidos em partilha e socialização de práticas. Assim, as coordenadoras foram interpeladas a esse respeito e encontramos os seguintes relatos:

Eu tenho professores extremamente argumentativos, onde você tem que ter uma condução própria de saber até onde ele está falando é contribuição, onde ele está errado e você tem que ter muito jeito de falar "Olha, reveja seus critérios, não é bem por aí", de uma maneira que não gere desgaste na relação. Então é bem delicado, como eu falei, é um grupo extremamente argumentativo. (...) Porque a hora que eles devolvem pra mim a impressão que eles têm, e isso é muito aberto... Eu cutuco o que vocês pensam, o que vocês acham e aí, quando eu já solto o "e aí" eles já sabem que é a vez e voz.  
(CP 2 – EMEF 1)

A fala da CP 2 evidencia momentos de muito diálogo no grupo, em que os participantes são estimulados a revelarem o que pensam, por meio da “vez e da voz”. Essas trocas dialógicas contribuem para que o encontro seja mais dinâmico e significativo, pois descentraliza saberes e pontos de vista, tornando a formação um momento de cooperação e não apenas de subordinação às ações propostas pela coordenadora.

Em termos de metodologia, a abordagem dialógica também é evidenciada. A CP3 nos relata que há momentos de produção e estudos em duplas, grupos subdivididos e em grupo único. Geralmente, há uma comanda dada pela coordenação, que consiste em um tema ou parte do texto para reflexão dos grupos, que fazem os registros e socializam o que refletiram com os demais grupos. E, segundo ela, o coordenador faz a mediação dos grupos e o fechamento da discussão.

A CP 1, que realiza formação em três diferentes grupos, aborda principalmente, o aspecto da participação diferenciada dos professores, em cada momento de formação.

Esses momentos, eles acontecem de maneira muito diferenciada, por quê? São três grupos de professores, cada grupo tem uma característica, até porque um grupo tem seu momento de estudo antes de entrar na sala de aula... Acabou de chegar de casa, tá descansado, participa mais ativamente; são as professoras mais novas também da escola. O segundo grupo, acabou de sair da sala de aula, já vem mais cansado, são professoras mais antigas; eu sinto uma maior passividade, então eu tenho que ficar cutucando pra que essa participação aconteça. O último grupo são as professoras que já entram mais tarde, mas que ainda vão pra sala de aula; elas têm um perfil de ser mais ativas, contestam, contrariam, então eu tenho que saber... Ter estratégia pra lidar com os três grupos de maneira que os três participem do PEA. (CP1 – EMEI)

Os dados trazidos pelas coordenadoras pedagógicas nos levam a refletir sobre o aspecto do preparo das pautas dos encontros com os professores. A coordenação pedagógica deve motivar e envolver os professores nos horários coletivos, entretanto, tal intento somente será alcançado por meio de planejamento e preparo, que são obtidos por meio de muito estudo. Porém, foi possível analisarmos, por meio das entrevistas, que a falta de tempo para estudar e preparar os horários coletivos consiste em aspectos dificultadores para a realização dessa função, especialmente para as coordenadoras que trabalham nas EMEFs.

Sendo assim, para a CP 3 seria necessário “maior tempo de estudo na unidade escolar, maior tempo para ficar com os professores, ir nas salas... A demanda de preenchimentos de documentos toma muito tempo”(...).

A CP 2, alega que organiza na escola apenas 30 minutos para os estudos, complementando as leituras em sua casa: “eu criei esse momento. Eu criei esse momento... normalmente eu reservo meia hora pra ele. É pouco? É, aqui na escola. Eu tô sempre lendo na minha casa, mesmo trabalhando oito horas e meia por dia”(...)

A coordenadora da EMEI alega que, por ter uma rotina menos agitada, consegue separar um período para o preparo das atividades do PEA: “eu consigo antes do horário, das sete às nove e meia. Às vezes tem alguma interrupção, mas eu consigo na escola, própria escola”.

Diante disso, o único momento de processo formativo dessas coordenadoras ocorre quando há convocações para formação na própria DRE, com dispensa do horário de trabalho, o por meio de uma busca de cursos oferecidos pela própria rede, no contraturno, ou instituições privadas.



Consideramos que o PEA é um momento importante de formação na unidade escolar, em que há a possibilidade de uma participação mais maciça dos professores, em detrimento dos cursos que são oferecidos por SME. Dessa forma, o investimento na capacitação do coordenador pedagógico, um dos agentes mediadores dessa formação coletiva, se faz necessário, por meio de uma política pública que a regularize, tal como foi regulamentado o PEA.

Ainda em se tratando da ação da coordenação pedagógica na formação do professor, destacamos um item abordado nas entrevistas que se reporta aos reflexos da formação na prática docente. Nesse aspecto, as três coordenadoras entrevistadas alegaram que evidenciam de certa forma a mudança na prática dos professores. Entretanto, reconhecem que no aspecto acompanhamento e intervenção, haveria necessidade de mais ações em sala de aula, a fim de repertoriar o professor em sua prática, sugerindo encaminhamentos para os conflitos que esse profissional apresenta, diante da diversidade da sala de aula.

Com o intuito de minimizar os impactos possivelmente negativos dessa falta de acompanhamento do CP diretamente na sala de aula, ao longo dos encontros dos PEAs, há a prática de relatos de prática dos professores. Os professores que se voluntariam para apresentar para o grupo atividades ou projetos que foram trabalhados em sala de aula, recebem da coordenação e do próprio grupo uma devolutiva, com críticas e sugestões. Em contrapartida, todos podem aprender, pois são enriquecidos com as experiências dos colegas de trabalho, que podem ser adaptadas e utilizadas pelos professores que assim desejarem.

Esta prática apareceu em evidência na EMEF 2, em que nos foi disponibilizado um relato de prática de uma oficina de *stop motion* – produção de curta-metragem pelos alunos – na sala de informática, protagonizada pelos alunos do ensino fundamental do 5º ao 9º ano, sob a orientação da professora responsável pela informática educativa. Evidenciamos no registro apresentado, que os professores foram desafiados a vivenciarem esta experiência, produzindo um curta-metragem em pequenos grupos, a partir de materiais simples, como canetão, cartolina, lápis e outros objetos.

A segunda experiência relatada abordou uma prática de meditação, com alunos do 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, com a justificativa dada pela professora de que auxilia na concentração da turma. Na sequência, a professora relatou sua experiência em um trabalho de pesquisa com os alunos sobre o café. Os alunos protagonizaram todo o processo, desde a escolha das perguntas até a escolha dos entrevistados. A ideia era explicar aos alunos o ciclo do café na economia brasileira, de forma contextualizada e dinâmica. As entrevistas

captaram na comunidade externa da escola e na interna dados sobre as pessoas que consomem e que não consomem café no seu dia a dia, a fim de fazerem uma amostragem estatística. Completando o relato de prática, a professora expôs que o final da sequência didática foi a realização de uma maquete das fazendas de café, conforme o contexto histórico que ela havia apresentado a eles.

Observamos nas pautas reflexivas a que tivemos acesso da EMEI, momentos em que os professores puderam planejar atividades em grupo para serem aplicadas aos alunos, de forma interdisciplinar. Esta dinâmica de trabalho do horário coletivo está coerente com o artigo 3º, da portaria nº 901/14:

I - a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem:

- a) a produção de pautas de observação e de acompanhamento;
- b) a análise e a problematização dos dados coletados;
- c) a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens;

A avaliação é outro fator previsto na referida portaria, no artigo 5º, item “i”, uma vez que, dentro da perspectiva da reflexão sobre a prática para redimensionamento de ações do horário coletivo, se faz necessária. Obtivemos em mãos as atas reflexivas de avaliação desses encontros, registradas pelos professores participantes. Essa avaliação ocorre em dois momentos do ano, ao encerramento do primeiro semestre de atividades e no final do ano, por ocasião do encerramento dos estudos do PEA, conforme cronograma de cada escola. As avaliações realizadas, em geral, versam sobre três questionamentos:

- 1- A pertinência da temática em relação às possíveis mudanças ocorridas na prática da sala de aula;
- 2- A metodologia dos encontros com possibilidade de dar sugestões para melhorias;
- 3- Propostas para temas futuros.

A avaliação é realizada, de forma coletiva, precedida de discussões entre os pares, em um dia previsto no cronograma inicial do PEA. Seguem abaixo, avaliações das três escolas pesquisadas, do 1º e do 2º semestres de 2016.

## EMEI – Avaliação PEA - 1º semestre/2016

**Análise:** Observamos que os professores elencaram aspectos positivos do PEA, tanto no que se refere à temática, como nas metodologias utilizadas.

**AVALIAÇÃO PEA**  
1º SEMESTRE 2016  
TEMA: "DIVERSIDADE CULTURAL"

1- AS TEMÁTICAS ESTUDADAS NO PEA TEM CONTRIBUIDO PARA PROMOVER MUDANÇAS NA PRÁTICA DENTRO DA SALA DE AULA? DÊ EXEMPLOS:

As temáticas estudadas no PEA tem contribuído em muito na promoção de mudanças na prática diária de sala de aula.  
O estudo das diferentes culturas possibilitou uma melhor compreensão sobre as diferentes etnias que atendemos em nossa escola.  
A partir desse estudo, pudemos distinguir as diferentes nacionalidades, com suas particularidades e necessidades.  
Dessa forma, adequamos certas atividades às necessidades das crianças buscamos, por exemplo, conhecer os hábitos alimentares dos alunos a fim de orientá-los e apresentar a eles diferentes opções de alimentos.

2- A METODOLOGIA DE ESTUDO UTILIZADA TEM SIDO ADEQUADA? SE QUISEREM DEÊM SUGESTÕES.

Consideramos que a metodologia de estudo que tem sido utilizada através de leituras, vídeos e discussões, tem sido bastante adequada.

*Liliane Jaeste*  
CPF: 553.792.114  
Supervisora Escolar

## EMEI – Avaliação PEA - 2º semestre/2016

**Análise:** Os professores demonstraram satisfação em relação ao PEA, elencando, inclusive, projetos com as crianças da unidade, oriundos dos estudos realizados.

**AVALIAÇÃO PEA**  
**2º SEMESTRE 2016**  
**TEMA: "DIVERSIDADE CULTURAL"**

1- A PROPOSTA DO PEA É SER UM PROJETO ESPECIAL DE **ACÇÃO**, OU SEJA, UM PROJETO QUE TRAGA MUDANÇAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR. O GRUPO CONSEGUIU VISUALIZAR MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS ESTE ANO, DESENCADEADAS PELOS ESTUDOS DO P.E. A 2016? DE EXEMPLOS:

Os estudos e reflexões propostas pelo PEA possibilitaram mudanças significativas em nossa prática pedagógica, mostrando-nos a importância de se ter um olhar atento para as questões de gênero, sexualidade, diferentes etnias, culturas, etc. As ações desenvolvidas com as crianças, tais como: Rodas de Conversas, de leituras, de atividades diversas, diferentes gêneros musicais, danças, projetos Malita Triangulo, etc. favoreceram mudanças de parâmetros e comportamentos não só nos alunos, mas em toda comunidade escolar. Nesse se inclui a valorização da cultura Afro-brasileira, a aceitação e o respeito aos indivíduos de diferentes paisagens e migrações de diferentes regiões brasileiras e suas culturas, crenças, etnias e principalmente em relação as questões de gênero, onde foi possível observar que as brincadeiras passaram a ser compartilhadas entre meninas e meninos com respeito e interação saudável.

Leticia Jastron

SUPERVISOR ESCOLAR  
RF 555.892.1  
DRE - PENHA

## EMEF 1 – Avaliação do PEA – 1º semestre/2016

**Análise:** Os professores participantes do PEA da EMEF 1, por meio de discussões, evidenciaram a sua satisfação com a temática e com a didática utilizadas no PEA. Sugerem como tema para o segundo semestre o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e com a interdisciplinaridade. Percebe-se ainda, a ênfase do grupo na participação dos professores, que são caracterizados como “argumentativos”, conforme a entrevista dada pela CP2.

MK  
ES

**Avaliação do PEA 1º Semestre “Alfabetização, Interdisciplinaridade e Pedagogia de Projetos: O Laço que faço”**

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

( ) GRUPO I / (X) GRUPO II

**Os temas trabalhados em JEIF atendem a sua necessidade?**

*Sim, os temas trabalhados foram selecionados com este objetivo e desenhados de acordo com nossa necessidade.*

**Participação dos docentes da JEIF:**

*Os docentes participam de forma satisfatória por ser um grupo numeroso e argumentativo, tendo a discussão acalorada e produtiva.*

**Espaço para realização de JEIF:**

*Bom, já que utilizamos vários espaços como por exemplo sala de leitura, informática além da sala de JEIF.*

**Reflexo dos debates na prática de sala de aula:**

*Os debates auxiliam na prática de sala de aula por serem selecionados com este objetivo.*

**A didática utilizada nos estudos:**

*Leitura de textos, uso de recursos tecnológicos, visitas de especialistas e espaço para debates.*


Dos temas a seguir qual você sugeriria para serem mais aprofundados no PEA/2016 2º Semestre: (escolha no máximo 4)

( ) ALFABETIZAÇÃO (X) INTERDISCIPLINARIDADE ( ) AUTORIA (X) EJA  
 ( ) EDUCAÇÃO ESPECIAL (X) DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
 ( ) AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ( ) CONVÍVIO ESCOLAR  
 ( ) DIVERSIDADE E DESIGUALDADE (X) O LÚDICO NA SALA DE AULA  
 ( ) TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO ( ) EDUCAÇÃO INTEGRAL ( ) CURRÍCULO  
 ( ) OUTROS. QUAIS? \_\_\_\_\_

Diretora de Escola  
 RG: 23271507-5  
 RE: 0767630/3

## EMEF 1 – Avaliação do PEA – 2º semestre

**Análise:** Os professores apontaram a influência dos estudos nas práticas em sala de aula. Mencionam a prática dialógica dos encontros como um ponto favorável para a socialização de conhecimentos e fazem menção à sugestão de tema para o ano de 2017.


  
 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PENHA  
 R. PROF. WANNY SALGADO ROCHA

JEIF - ANO LETIVO - 2016      GRUPO II      DATA: / / 2016

**PROF. WANNY SALGADO ROCHA**

Coordenadora Pedag. RF. 753.037.4v1

**AVALIAÇÃO DO PEA - GRUPO II - 2016 - SP 01/12/2016**

Faça a sua avaliação final sobre o desenvolvimento do PEA, considerando que é um processo de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas, que envolve a formação profissional permeia os trabalhos coletivos compartilhado, sendo avaliado nas discussões em grupo.

Pensando nos temas estudados durante este ano: Alfabetização na Idade Certa, Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade, Ética e Valores, Inclusão e socialização de relatos de prática ocorreram durante os encontros e pensando que para o próximo ano devemos estar de acordo com a portaria de organização, onde prevê que o P.E.A esteja em consonância com o P.P. refletindo sobre as situações vivenciadas neste ano, avalie as seguintes questões:

1) Qual a contribuição que o horário de estudo coletivo trouxe para você que pode ser colocado em prática?

*O horário de estudo coletivo fez com que eu refletisse mais sobre as minhas práticas em sala de aula ampliando-as e/ou modificando para que se tornassem mais efetivas no atendimento às necessidades dos meus alunos.*

2) Os temas abordados atenderam as suas necessidades?

*Plenamente pois refletiram nas minhas práticas em sala de aula.*

3) A dinâmica escolhida contemplou está contemplando as expectativas do grupo?

*A dinâmica escolhida contemplou as expectativas do grupo pois foi bastante dialógica e os recursos utilizados bastante diversificados. A Coordenadora Pedagógica conduziu muito bem os estudos.*

4) Para o próximo ano letivo e pensando que o PEA (Projeto Especial de Ação) deve ter como eixo central um tema que atenda as necessidades da Unidade, quais temas você gostaria de estudar?

*Gostaria de continuar os estudos acerca de Pedagogia de Projetos.*

## EMEF 2 – Avaliação do PEA – 1º semestre/2016

**Análise:** Apesar da pouca nitidez da digitalização da imagem, com o material original em mãos, foi possível evidenciar que os professores apontaram que o PEA contribuiu para o reconhecimento do aluno enquanto um sujeito que tem voz. Ressaltou a importância de uma escola democrática e ponderou que os projetos que são realizados na unidade promovem uma educação de qualidade.

41

Los Paulo, 30 de junho de 2016

Para: avaliação do PEA

Nos reunimos na sala 3 para discutir e refletir sobre a questão da avaliação sobre como nossos alunos se relacionam, no 1º ponto, e sobre a importância da qualidade e 2º sobre alguns episódios de aula nos quais é possível identificar que os alunos têm direito a voz.

Em grupo, os colegas refletiram, com ideias, sugestões sobre as questões e compartilharam das demais prof<sup>as</sup>. Principais tópicos: na questão 1 analisamos e refletimos que a ed. de qualidade, nesta VE, envolve uma escola democrática, o projeto de tutoria, projetos gerais da VE, sala ambiente, todos têm direito a aprender, jogos, formação do grêmio, conselho estudantil dos alunos, atividades lúdicas, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância da educação. Sobre a questão 2 a reflexão feita teve o foco nos trabalhos feitos em sala, tendo como exemplos: roda de conversa, reuniões e diálogos de todos, quando o aluno relata algo durante a aula/trabalho realizado, reflexão nas discussões no término das aulas, momentos com seminários, falar sobre a temática do que foi aprendido.

## EMEF 2 – Avaliação do PEA – 2º semestre/2016

**Análise:** A avaliação ressalta a importância da formação sobre o tema diversidade, para que os professores façam intervenções junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Mencionou os temas: ética e cidadania e a postura diante da diversidade em sala de aula. Traz o registro de que “as contribuições dos estudos teóricos do grupo para a prática no contexto educacional”. Percebe-se no texto um movimento pautado na reflexão sobre a prática, para que ela seja questionada e modificada, sempre que necessário.

91

Avaliação do PEA 2º semestre 2016.  
 São Paulo, 09 de dezembro de 2016.

No 1º semestre de 2016, os trabalhos do PEA foram sistematizados no que diz respeito ao estudo de aprendizagem na diversidade, tendo como foco alunos com dificuldades de aprendizagem. Em alguns momentos, recebemos as contribuições da profissional do Cefai Maria, para trocar experiências acerca de como lidar com as diferenças e com as deficiências. Outros momentos deste processo foram dedicados à análise e reflexão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos desta UE, tendo como parâmetros aspectos curriculares, procedimentais e conceituais. Além disso, em consonância com o cronograma do PEA, os professores socializaram suas práticas no grupo, em que foi possível traçarmos um fazer democrático, com métodos variados que buscam atender a diversidade dos educandos que temos nessa EMEF. A avaliação final do PEA, feita pelos professores participantes, obteve unanimidade positiva a respeito acerca das contribuições dos estudos teóricos do grupo para a prática no contexto educacional. Os professores mencionaram a importância dos momentos de estudo para o aprimoramento profissional, para ampliação do conhecimento, para reflexão acerca do que melhorar e modificar, reflexões sobre como atuar na diversidade, aprendizagem sobre as questões de ética e cidadania, a necessidade de desburocratizar as ações a fim de dar mais oportunidade de atuação, entre outros aspectos. A avaliação destacou ainda algumas tematizações e socializações das práticas trazidas pelos professores, pontuando ser esclarecedoras e úteis em aprendizagem.



Em síntese, pudemos observar que o processo de avaliação dos PEAs nas unidades escolares pesquisadas pautou-se no princípio dialógico, por meio do qual o grupo se manifestou de forma favorável às ações desenvolvidas nos estudos ao longo do ano de 2016.

Acreditamos que sempre é possível aperfeiçoar os processos formativos nas escolas e também fora dela, pois evoluir no conhecimento é, de fato, uma maneira de atender às demandas educacionais atuais.

Diante disso, como uma sugestão de intervenção nos estudos dos horários coletivos, passamos à compreensão de como a arte pode tornar-se um eixo importante para enriquecer ainda mais os momentos de formação em serviço nas unidades.

### **3.3 A Arte como uma Possibilidade Metodológica e de Intervenção**

*Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.*

*Paulo Freire*

O Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) apresenta como proposta o desenvolvimento de pesquisas com propostas de intervenção pedagógica, que estabeleçam um diálogo entre a teoria e a prática, elencando, para isso, objetos de estudo que sejam oriundos do cotidiano escolar: seus conflitos, seus desafios, suas contrariedades, suas interrogações.

Dessa forma, as práticas educacionais, especialmente as que estão ligadas à educação básica, são colocadas sob as lentes dos pesquisadores e os seus olhares evidenciarão espaços que a educação se movimenta, se reinventa, transformando a si mesma e os sujeitos que fazem parte desse contexto.

A importância dessa concepção de pesquisa encontra respaldo em Moreira (2008) que destaca dois princípios que norteiam a pesquisa intervenção:

- a) A consideração das realidades sociais e cotidianas;
- b) O compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

Assim, dentre as muitas possibilidades de captação dos objetos de pesquisa e de elaboração de propostas interventivas, podemos destacar as diretorias de educação, as secretarias de educação, a escola, os espaços de educação não formal, entre outras possibilidades.

Segundo o autor, “a pesquisa intervenção só acontecerá se houver um problema comum a ser solucionado.” Moreira (2008, p. 430), sendo assim, consideramos necessário um mergulho do pesquisador no campo a ser pesquisado, com o intuito de entender as dinâmicas que ali se estabelecem e as demandas implicadas neste contexto. Além disso, acreditamos que a proximidade com os sujeitos da pesquisa se faz necessária, para que sejam possíveis as trocas, os diálogos e as reflexões em conjunto.

Como dito e explicitado em capítulos anteriores, o campo de nossa investigação é a escola pública e tem como foco principal o coordenador pedagógico e sua atuação no cotidiano da escola, na formação de professores em serviço.

Tendo como base as demandas observadas nos horários coletivos destinados ao estudo do PEA, elaboramos uma proposta, a fim de tornar os encontros mais dialógicos e reflexivos.

### **3.3.1 Proposta: Oficinas Temáticas a partir de Reflexões sobre filmes**

A arte em todas as suas vertentes é multiplicadora de olhares, vozes e silêncios, acerca das diversas nuances da realidade em que estamos imbricados. A linguagem artística manifesta-se por meio de diferentes nuances, dentre elas, a música, as artes plásticas, as danças, as artes visuais, entre outros. Tamanha multiplicidade é capaz de atrair públicos diversificados, que possuem diferentes repertórios e maneiras distintas de interagir com o universo artístico.

Acerca da arte, sabe-se ainda, ser uma forma de instigar, despertar e desatar alguns nós, por meio da sensibilidade estética com que nos impregna. A arte sempre nos ensina algo sobre a nossa humanidade. (Perissé, 2009, p. 90).

O mesmo autor pondera que a arte é formativa porque da forma a ideias, ideais e sentimentos: possibilidades de formação e transformação. Sendo assim, por meio da arte, aguça-se a curiosidade, a criatividade, o respeito às diferenças, em termos de voz, de vez, de

percepções e não-percepções dos objetos, cenários, performances e personagens que por ela são atravessados ou permeados.

Tendo em vista, a possibilidade de humanização proposta pela arte, consideramos que esta possa contribuir para iluminar os momentos de formação dos professores em serviço da rede municipal de ensino de São Paulo.

Isto posto, elenca-se como objetivo da proposta contribuir para a construção de um espaço de formação repleto de sentido e significado, possibilitando o uso de diferentes linguagens e recursos tecnológicos, a fim de construir saberes em torno de reflexões críticas, tendo como ponto de partida os filmes e curtas metragens.

Tal análise reflexiva a respeito dos filmes, mediada pelo coordenador pedagógico, que em meio à coletividade formada por professores participantes da JEIF, poderá sugerir oficinas temáticas contemporâneas, inicialmente no horário coletivo e, posteriormente, sendo estendida a outros funcionários da escola e aos alunos.

Os temas contemporâneos para as oficinas serão escolhidos pelo grupo, considerando a identificação com as demandas das unidades escolares. Os facilitadores das oficinas podem ser elencados a partir de participantes do próprio grupo de formação da escola, por integrante de outras escolas, ou por alguém convidado oriundo da comunidade, de ONGs, instituições parceiras da escola, professores de universidades, entre outros.

A possibilidade de descentralizar na escola os agentes que colaboram com os momentos de formação pode ser uma iniciativa que resulte em uma integração mais sólida entre a escola e a comunidade, além de provocar um olhar para o entorno do universo escolar, transpondo muros e grades físicas e/ou invisíveis.

**Quadro 11** – Sugestão de título de filmes

<b>Sugestão de título de filmes e possíveis temas</b>			
<b>Título</b>	<b>Temática</b>	<b>Ficha técnica</b>	<b>Acesso</b>
Crianças invisíveis	A infância	Direção: Ridley Scott, John Woo Gênero: Drama	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IxmBRrbEhFA1">https://www.youtube.com/watch?v=IxmBRrbEhFA1</a> .
Hiato	Direitos Humanos	Diretor: Vladimir Seixas Duração: 20 min Gênero: documentário País: Brasil	<a href="http://portacurtas.org.br/filme/?name=hiato">http://portacurtas.org.br/filme/?name=hiato</a>
Vida Maria	Gênero	Diretores: Joelma	<a href="https://filmow.com/vida-maria-t14097/ficha-tecnica/">https://filmow.com/vida-maria-t14097/ficha-tecnica/</a>

		Ramos e Marcio Ramos 9 min Gênero: Animação Brasil	
Cuerdas	Inclusão	Criador: Pedro Solís Garcia, Duração 10 min Gênero: Animação Origem: Espanha	<a href="https://filmow.com/cordas-t94976/">https://filmow.com/cordas-t94976/</a>
Xadrez das Cores	Relações Étnico-raciais	Gênero: Ficção Subgênero: Drama Diretor: Marco Schiavon Duração: 22 min	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IbrY4p-nrdk">https://www.youtube.com/watch?v=IbrY4p-nrdk</a>
Por uma infância sem racismo	Racismo	Team UNICEF – Mova-se pelas Crianças Internet Sem Vacilo	<a href="https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm">https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm</a>
Homicídios invisíveis	Vulnerabilidade e Social	Campanha da Anistia Internacional alerta para ‘homicídios invisíveis’ de jovens negros	<a href="http://oglobo.globo.com/rio/campanha-da-anistia-internacional-alerta-para-homicidios-invisiveis-de-jovens-negros-1-14512065">http://oglobo.globo.com/rio/campanha-da-anistia-internacional-alerta-para-homicidios-invisiveis-de-jovens-negros-1-14512065</a>
Vista minha pele	Racismo	Gênero: Ficcional Educativo Duração: 24 min País: Brasil Lançamento: 2003 Direção: Joel Zito Araújo	<a href="https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/">https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/</a>
Ex Et	Inclusão	Dirigido por Benoit Bargeton Nicolas Gracia Rémy Froment Yannick Lasfas 2008 Duração 8 minutos	<a href="https://filmow.com/ex-e-t-t64593/ficha-tecnica/">https://filmow.com/ex-e-t-t64593/ficha-tecnica/</a>
Meu amigo Nietzsche	Desigualdade Social	Dirigido por Fáuston da Silva 22 de Setembro de 2012 ( Brasil ) Duração 15 minutos	<a href="https://filmow.com/meu-amigo-nietzsche-t70932/ficha-tecnica/">https://filmow.com/meu-amigo-nietzsche-t70932/ficha-tecnica/</a>

A sugestão de trabalhar com aspectos artísticos nos PEAs podem migrar para outros componentes artísticos: a pintura, a música, a poesia, entre outros. A sensibilidade estética que a arte nos traz pode ser um caminho para que os momentos de formação sejam mais leves, mais significativos e frutíferos, em termos de debates e inovações.

A Rede Municipal de Ensino apresenta um acervo bibliográfico, disponível no portal da SME, que dialoga com os temas propostos acima, conforme segue:

**Quadro 12** – Sugestão de bibliografia

<b>Sugestão de Bibliografia</b>	
<b>Tema</b>	<b>Acesso</b>
Relações Étnico-raciais / Direitos Humanos	<a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Etnico-2012-a-2009-1">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Etnico-2012-a-2009-1</a>
A Infância	<a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35745.pdf">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35745.pdf</a>
Gênero/ Desigualdade Social	<a href="http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf">http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf</a>
Inclusão/ Educação Especial	<a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Educ-Esp-2012-a-2009-2">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Educ-Esp-2012-a-2009-2</a>

A nossa proposta, em termos de agregar aos estudos dos PEAs as contribuições da arte não se esgota apenas no trabalho com filmes. A literatura pode ser também uma manifestação artística rica, pois aborda em suas narrativas aspectos de verossimilhança com a realidade, abrindo um catálogo de enredos, tramas, conflitos e desfechos que podem servir de reflexão nos momentos de estudo.

## CONCLUSÃO

O termo conclusão é utilizado aqui, não no sentido de representar um esgotamento do tema pesquisado. Digamos que teceremos considerações finais acerca dos achados e das perspectivas que foram evidenciados na pesquisa a que nos propusemos.

As inquietações instigadoras deste estudo tiveram início logo nos primeiros anos da minha carreira no magistério. A chegada a uma sala de aula, o desafio e o peso da responsabilidade de formar pessoas sempre me levaram a trilhar caminhos em busca de aperfeiçoar os conhecimentos obtidos em minha formação inicial.

Durante essa caminhada, quanto mais formação eu buscava e recebia, mais aumentavam as minhas indagações acerca do processo de ensino-aprendizagem em face à diversidade que encontrava na escola, em forma de vivências, culturas e experiências que constituíam cada um de meus alunos.

A oportunidade de estar na coordenação pedagógica abriu possibilidades para que seu estudasse mais e construísse, junto ao grupo de professores, o caminho da dúvida e do “desconfiômetro” que se expressava em questionamentos reflexivos sobre a própria prática. Encontrei ali, na coordenação pedagógica, o desafio de tornar-me formadora de professores, incumbência tal, que sempre abracei com muito amor, respeito e consideração em relação aos meus parceiros professores.

Nesse contexto, a pesquisadora entrou em cena, ávida por saber mais acerca do papel do coordenador, suas atribuições, sua atuação na formação dos professores, seu diálogo com alunos e pais e sua relação no trio gestor da escola. O mestrado foi a porta aberta através da qual fiz a minha travessia.

Assim, delimitei como questionamento dessa pesquisa a forma pela qual o coordenador pedagógico atua na formação continuada do professor na rede municipal de educação e os caminhos e descaminhos dessa proposição.

Procedemos a conhecer a respeito do caminho do coordenador na história da rede municipal de ensino, bem como o percurso da educação continuada dos professores, até que chegamos aos horários coletivos, direito conquistado por meio de muita luta dos profissionais de educação.

Estabelecemos o PEA (Projeto Especial de Ação) como objeto de nossa investigação, por meio de documentos da rede e pela análise dos registros desses momentos de formação, nas três escolas pesquisadas.

Além disso, ouvimos a voz de três coordenadoras da rede, por meio de entrevista, pela qual foi possível compreender melhor o cotidiano profissional do coordenador pedagógico, que é composto por tarefas burocráticas, pelo atendimento aos pais, pela orientação aos alunos, pelo suporte diário ao professor, pelo envolvimento com as questões dos outros membros da gestão escolar, pelo preparo de reunião de pais e de reuniões pedagógicas e, ainda, o acompanhamento e a mediação na formação durante os horários coletivos.

Dentre os achados do referencial teórico está o fato de que a finalidade da formação, a sua temática e sua forma de acontecer não devem ser oriundas de fora da escola, mas devem emergir do seu chão, como uma colheita repleta de sentido e significado para aqueles que ali partilham desafios, questionamentos, suores, choros e risos.

A teoria também pontuou o diálogo como ferramenta e adubo para discussões férteis, frutíferas e produtivas. Diálogo que pressupõe uma escuta atenta e respeitosa. Diálogo que vê o outro como parceiro na construção de conhecimentos e saberes.

Desta forma, o diálogo que estabeleci com os coordenadores e com as atas reflexivas das reuniões dos horários de estudos do PEA, evidenciou que a escola tem um grande potencial na formação continuada de professores. É o lugar em que colhemos “do pé” os problemas, os ruídos, os entraves dos processos de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, é o lugar de socializar práticas, partilhar experiências, colher as devolutivas dos alunos, ampliar o leque de descobertas, por meio dos vários olhares que se entrecruzam no cotidiano, em todos os espaços e tempos da escola, envolvendo os variados sujeitos que a constituem.

No que se refere ao coordenador pedagógico, percebi que ele anseia também por uma formação acolhedora das suas dúvidas e incertezas. Compreendi a sua árdua batalha para abarcar todas as atribuições do cargo, além de outras cujo papel não se faz espaço suficiente para descrever. A necessidade de ter tempo para estudar é gritante. A consciência de que ainda não consegue acompanhar os professores em seus trabalhos em sala de aula, é sincera e demonstra a humildade de quem sabe que é sempre possível melhorar.

E por falar em humildade, é nos braços dela que me debruço ao trazer uma proposta de intervenção para os momentos de formação. Lanço mão da arte, que comove, sensibiliza, acolhe e traduz muito de nossas realidades conflitantes. Escolho temas que percorrem as

escolas e as sociedades mundo afora: as etnias, gênero, desigualdade, marginalização, direitos humanos e inclusão. Tudo isso está por aí, ao mesmo tempo em que está em cada um de nós.

Finalizo minhas considerações, contudo, não encerro os desdobramentos desta pesquisa. A mim, cabe a esperança de ter contribuído para a ciência e, principalmente, para a vida. A minha vida, dessa bem sei, foi modificada por esta desafiadora experiência.

O convite está feito àqueles que se sentirem motivados a dar continuidade à temática aqui abordada, construindo mais uma parte da história contemporânea da educação de nosso país.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular democrática e com qualidade.** In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo, Anais... São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://www.ampae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: dezembro, 2016.

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In.*:ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M<sup>a</sup> N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2009.

Beltran, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação:** um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. Universidade de São Paulo, dissertação de mestrado, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenadora Pedagógico e o desafio da Formação Docente na Escola.** Universidade de São Paulo, tese de doutorado, 2009

FRANCO, Maria Amélia do R. Santório. **A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa.** NUANCES: estudos sobre educação – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/404/439>, consultado em dezembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, Paulo César. **O coordenador pedagógico e a questão da inclusão**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico- reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979 – Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo.

Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 – Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.

Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 – Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências.

- Lei nº 12.396, de 02 de junho de 1997 – Dispõe sobre a reorganização parcial do Quadro do Magistério Municipal.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiás; Alternativa, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Pesquisa-intervenção**: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores**. In: \_\_\_\_\_. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão** In: Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORSOLON, Luzia A. M. (2007). **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo, PUC. Dissertação de mestrado.

PERISSÉ, G. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação).

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, Vera M. N. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

PLACCO, Vera M. N. de S. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

Portaria SME nº 901, de 24/01/14 - **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs** e dá outras providências.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo : a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Marili. **Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), PUCSP, 2002.

**ANEXO A – PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO – EMEI**

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO – PEA**

*Portaria nº 901, DE JANEIRO DE 2014*

**A) Identificação da Unidade Educacional:**  
EMEI “XXXXXX” – Diretoria Regional da Penha.

**B) Especificações do Projeto**

**Nome: “O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

**Início: 07 de março de 2017.**

**Término: 29 de novembro de 2017.**

**Número de horas: 144 horas/aulas**

**Dias da semana e horários:**

**Horário do grupo 01**

Terça-feira	Quarta-feira
02 h/a (9h30m às 11h00m)	02 h/a (9h30m às 11h00m)

**C) Envolvidos:**

**Coordenador do Grupo:**

**Cargo: Coordenador Pedagógico.**

**GRUPO 01**

<b>Profissionais Envolvidos</b>	<b>Cargo</b>	<b>R.F.</b>	<b>/Horário de Trabalho</b>	<b>Jornada</b>
XXXXX	Prof. de Educ.Inf. e Fund	XXXXXXXX	11h00 às 15h00	JBD
XXXXXXXX	Prof. de Educ.Inf. e Fund	XXXXXXXX	11h00 às 15h00	JEIF
XXXXXXXX	Prof. de Educ.Inf. e Fund	XXXXXXXX	11h00 às 15h00	JEIF
XXXXXXXX	Prof. de Educ.Inf. e Fund I.	XXXXXXXX	11h00 às 15h00	JEIF
XXXXXXXX	Prof. de Educ.Inf. e Fund	XXXXXXXX	11h00 às 15h00	JEIF
XXXXXXXX	Coord. Pedagógico	XXXXXXXX	7:h00 às 15h:30	J 40

**OBS.** Na impossibilidade da Coordenação do grupo ser exercida pelo Coordenador Pedagógico, Diretor da Escola ou Assistente de Diretor, será delegada a responsabilidade à Professora Priscila Araújo Soares, nos termos do artigo 4º da Portaria 901 de 24 de janeiro de 2014.

**D) Justificativa e Articulação com o Projeto Político Pedagógico**

Entendemos que o trabalho pedagógico precisa de atualizações constantes. O professor por mais experiente que seja, necessita refletir sobre a sua prática profissional. A cada dia surgem novas publicações, advindas de pesquisas, que nos auxiliam a atualizar e aprimorar nossos conhecimentos e nossa prática profissional.

Vivemos na era da informação, em que os avanços tecnológicos acontecem de forma acelerada. Tais mudanças preconizam uma escola que dialogue com esta realidade,

com vistas a ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico que nos dispusemos a construir, a fim de atingir os nossos alunos, que ainda pequenos, são expostos a este contexto.

Conscientes desse desafio, a atualização do conhecimento se faz necessária, sendo assim o grupo de professores registrou, por meio da avaliação final da unidade do ano anterior, a intenção e necessidade de uma formação pautada na temática do currículo.

Tendo em vista a amplitude do tema, procuramos delimitá-lo para “Estudos do Currículo na Educação Infantil”, com desdobramentos para três subtemas: Arte, sustentabilidade e diversidade cultural.

A apropriação do tema e de seus subtemas ocorrerá por meio do estudo dos materiais institucionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), entre outras publicações que apresentam um olhar problematizador para as questões do currículo. Além disso, por entendermos que a literatura permeia as vivências e experiências de aprender e ensinar na educação infantil, propiciando ludicidade e compreensão da realidade por meio da verossimilhança, lançaremos mão desse gênero para composição bibliográfica de nossos estudos.

Cabe ainda ressaltar que, os estudos do PEA (Projeto Especial de Ação), estabelecerá um diálogo intrínseco com o Projeto Político Pedagógico da unidade, pois esses documentos nortearão, ao longo do ano letivo, as ações pedagógicas da escola, procurando envolver, nesse processo, a comunidade interna (equipe técnica, equipe de apoio, docentes, discentes e terceiros), com vistas a alcançar a comunidade externa, estreitando laços e estabelecendo parcerias, para uma melhor compreensão de todos acerca das concepções e princípios que permeiam as etapas da infância.

### **E) Objetivos:**

Espera-se que por meio deste projeto possamos alcançar os seguintes objetivos:

- Refletir com o grupo de professores acerca da importância do planejamento de atividades que contemplem o “CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”;
- Oportunizar, dentro do grupo de estudos, momentos de leitura, reflexão e discussão sobre a prática em sala de aula;

- Construir, elaborar e socializar dentro do grupo atividades que estejam de acordo com as concepções pedagógicas estudadas, que dialoguem com a necessidade da escola;
- Estabelecer momentos de tematização da prática dos professores e promover a análise dos registros, a fim de qualificá-los e redimensioná-los;
- Promover discussões acerca dos temas relacionados à arte, à sustentabilidade e à diversidade cultural, utilizando curtas metragens, documentários, reportagens e outros recursos que contribuam para a sensibilização e reflexão do grupo.
- Ampliar a consciência crítica dos professores sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, com vistas a valorizar o trabalho solidário e coletivo.
- Auxiliar no aprimoramento do olhar do professor, no sentido de refinar a sua observação durante a execução das atividades, sendo um pesquisador de sua própria atuação profissional;
- Discutir coletivamente a respeito do que se aprende na educação infantil, socializando essas reflexões do grupo do PEA com toda a comunidade escolar, por meio de reuniões pedagógicas, reuniões de pais e dos demais colegiados;
- Estudar o documento institucional “CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA”, a fim de compreender a concepções acerca da criança e, assim, redimensionar O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”;
- Desenvolver na Unidade Educacional, experiências de aprendizagens com o foco na equidade, garantindo a todos o atendimento diferenciado, de acordo com suas especificidades.
- **F) Descrição das Fases/ Etapas:**

#### **MARÇO E ABRIL:**

- Levantamento da bibliografia com o grupo de professores;

- Leitura de parte da BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR), 2ª versão, referente à Educação Infantil;





Maio	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02							20
mes	dias	06	07	13	14	20	21	27	28									total
Junho	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02									16
mes	dias	24	25															total
Julho	Qtd/horas	02	02															04
mes	dias	01	02	08	09	15	16	22	23	29	30							total
Agosto	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02							20
Mês	dias	05	06	12	13	19	20	26	27									total
Setem.	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02									16
mes	dias	03	04	10	11	17	18	24	25	31								total
Outub.	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02	02								18
mes	dias	01	07	08	14	15	21	22	28	29								total
Nov.	Qtd/horas	02	02	02	02	02	02	02	02	02								18

Total de Dias do PEA/horas	
72 dias	144 h/a

### **Avaliação:**

A avaliação será semestralmente, e ocorrerá por meio de registros dos professores, do grupo em livro próprio.

### **G) Procedimentos metodológicos**

Por meio de leituras aqui registradas, vídeos e filmes que abordem “O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, e com o olhar atento às novas publicações da S.M.E, ou do governo Federal, procuraremos enriquecer os estudos do nosso P.E.A.

A metodologia estará baseada em um constante movimento de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, no sentido de atualizar e enriquecer a prática pedagógica, culminando na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Serão realizadas leituras, debates, reflexões e tematizações da prática, para que os objetivos elencados sejam atendidos.

## **H – Resultados Esperados**

Com este Projeto Especial de Ação, espera-se que, em nossa Unidade Educacional, seja construída uma prática em que o currículo na educação infantil seja conhecido por toda a comunidade escolar, desde o momento em que a matrícula da criança é efetivada na unidade educacional, até o ingresso das crianças no Ensino Fundamental I.

Esperamos também que os professores sejam repertoriados nos aspectos teóricos, resignificando suas práticas e, por conseguinte, aprimorando a qualidade do fazer pedagógico da unidade.

## **I – Acompanhamento e Avaliação Semestral:**

### **Periodicidade:**

A avaliação será realizada semestralmente pelo grupo de professores participantes do projeto e pelo Conselho de escola.

### **Indicadores e Instrumentos:**

1. Durante os horários coletivos nos momentos de troca de experiências;
2. Por meio das leituras dos registros realizados nos horários de estudo;
3. Observações do cotidiano da Unidade Educacional;

## **J) Referências bibliográficas:**

- SALLES, Fátima- FARIA, Vitória. Currículo na Educação Infantil. Ática, 2012.
- SME DOT, Educação Infantil. Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil- Orientação Normativa nº 01/2015.
- SME DOT, Educação Infantil. Currículo Integrador da Infância Paulistana- São Paulo- 2015.
- SME DOT, Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil- aprimorando olhares- São Paulo- 2014.
- Revistas pedagógicas, vídeos e outras publicações.

**K) Assinatura dos participantes:****GRUPO 01**

<b>Profissionais Envolvidos</b>	<b>R.F.</b>	<b>Jornada</b>	<b>Assinatura</b>
XXXXXXXX	XXXXXXXX	<b>JEIF</b>	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	<b>JEIF</b>	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	JEIF	
XXXXXXXX	XXXXXXXX	J 40	

**L) Parecer da Equipe Técnica:**

A equipe técnica é favorável ao PEA- “**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, visto que o dia a dia da Educação Infantil é composto por ininterruptas situações de experiências e aprendizagens. Sendo assim,

acreditamos que o fazer pedagógico do professor de Educação Infantil, deve ser estruturado em estudar, refletir, repensar e organizar o seu .

Acreditamos que somente quando o educador reflete e estuda sobre a sua prática, poderá encontrar razões que justifiquem a sua mudança.

Assinatura da equipe gestora da Unidade:		
<b>Ass. Do diretor</b>	<b>Ass. Do Coord.Pedag.</b>	<b>Ass. Do Assistente</b>

**M) Despacho de autorização do Supervisor**


**N) Homologação do Diretor Regional de Educação**
