



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO:
PROFESSORES NA FUNÇÃO DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA REDE
PÚBLICA**

ÉLIDA APARECIDA TARDELI

**SÃO PAULO
2014**

Élida Aparecida Tardeli

**Uma proposta de formação em serviço: professores na função de
Coordenadores Pedagógicos na Rede Pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Patrícia Aparecida Biotto Cavalcanti.

**SÃO PAULO
2014**

Tardeli, Èlida Aparecida.

Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública./ Èlida Aparecida Tardeli. 2014.

150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Prof^a Dr^a: Patrícia Aparecida Bioto Cavalcanti.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação continuada. 3. Proposta de intervençãoi.

1. Cavalcanti, Patrícia Aparecida Bioto. II. Título

CDU 37

Élida Aparecida Tardeli

**Uma proposta de formação em serviço: professores na função de
Coordenadores Pedagógicos na Rede Pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) Universidade
Nove de Julho - UNINOVE, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Presidente: Prof^a Dr^a Patrícia A. Bioto Cavalcanti (orientadora),
Universidade Nove de Julho

Membro: Prof^a Dr^a Celia Maria Haas (Professora),
Universidade Cidade de São Paulo.

Membro: Prof^a Dr^a Rosemary Roggero (Professora),
Universidade Nove de Julho.

Membro Suplente: Prof^a Dr^a Rosiley Aparecida Teixeira
Universidade Nove de Julho.

São Paulo, -----/----- 2014

Se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que
lançamos hoje no solo da vida.

Se for para semear, então que seja para produzir milhões de
sorrisos, de solidariedade e amizade.

Cora Coralina (2010)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam), que nunca deixaram de fazer parte das minhas lembranças, e aos quais agradeço eternamente por me acolher, cuidar e ensinar tudo que sou. Obrigada!

Ao meu companheiro de todas as horas Dácio, pelo estímulo, paciência e insistência;

À minha filha Marcella, pela amizade, carinho, parceria incondicional de filha – mãe. Eternas confidentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus que ama, ampara e ilumina minha vida cotidianamente;

A todos meus amigos do Núcleo Pedagógico que diariamente caminham ao meu lado e que sabem o quanto os respeito e os admiro;

Às companheiras e grandes amigas: Ana Lúcia Elides e Andreza, que juntas iniciamos os desafios da vida acadêmica partilhando angústias, textos, desânimos, vitórias e alegrias;

Meus queridos professores coordenadores, foco deste trabalho, onde os laços de amizade e respeito foram fortalecidos no decorrer destes dois anos;

Agradecimentos Especiais à Prof^a Dr^a Patrícia Bioto, minha orientadora e amiga, por quem tenho o maior carinho, respeito e consideração.

A professora Rosemary Roggero e Celia Maria Haas pelas contribuições e considerações apresentadas no exame de qualificação e em especial à Rosemary Roggero, pela delicadeza expressa em suas provocações ao meu texto.

A todos que direta ou indiretamente fizeram ou fazem parte da minha vida e dos meus planos.

Agradeço à equipe e amigas muito especiais, Fernanda, Gilvonete, Soninha e Thayná. Vocês são realmente poderosas!

À querida Supervisora e amiga Justina do Céu M. R. Felgueiras, pelo apoio constante, carinho e consideração.

Às minhas amigas Edina, Liliane e Mônica pela paciência ao acompanhar o desenvolvimento e revisão do meu texto em diferentes momentos.

Para você que está lendo e que não consegui contemplar na lista de agradecimentos. Só você...

Que é muito especial e torna a minha passagem por este plano mais especial ainda.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de pesquisa empreendida acerca da formação em serviço de professores de educação básica I, designados ao exercício da função de coordenadores pedagógicos na Rede Pública Estadual de São Paulo. Constituiu o trabalho de pesquisa a proposição de ações de formação continuada para o exercício da coordenação. Tais ações desenvolveram-se em oito pautas desenvolvidas nos encontros de formação com um grupo de 24 professores recém-designados. Como horizonte destes encontros estava: (1) criação de um espaço que oferecesse subsídios e oportunidades de reflexão sobre a prática, (2) interação entre os coordenadores, (3) desenho de possíveis intervenções significativas no cotidiano das escolas, (4) refletir, partindo deste contexto de formação, sobre possibilidades de passagem de uma cultura de trabalho individual para o trabalho coletivo e cooperativo. A relevância desta pesquisa está em apontar as potencialidades e as necessidades destes professores iniciantes no exercício da função de coordenador. Postula-se que o trabalho desenvolvido possibilite a construção de dispositivos para um novo desenho de formação condizente com as necessidades profissionais pedagógicas do coordenador.

Palavras - chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

This study presents the results of research undertaken on the training of basic education teachers I designated to exercise the function coordinators at the State of São Paulo Public Network service. Constituted the research proposition shares of continuing education for the financial coordination such actions have been developed in eight guidelines developed in the formative encounters with a group of 24 newly appointed teachers. As the horizon of these meetings was : (1) creating a space that offers grants and opportunities for reflection on practice , (2) interaction between engineers, (3) design possible significant interventions in primary education schools , (4) reflecting starting this context training on probability of moving from a culture of individual work for the collective and cooperative work . The relevance of this research is to point out the strengths and needs of these beginning teachers on the job coordinator. It is postulated that the work allows building devices for a new design of training consistent with the needs of the professional pedagogical coordinator.

Key - Words: Pedagogical Coordinator; Continuing Education; Motion for Intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS

PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PEB I	Professor de Educação Básica I
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CEFAI	Coordenadoria de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPC	Horário de Trabalho Coletivo
DER- Leste 1	Diretoria de Ensino da Região Leste 1
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO – I:	Registro reflexivo do 1º encontro	63
QUADRO – II:	Registro reflexivo do 2º encontro	64
QUADRO – III:	Registro reflexivo do 3º encontro	65
QUADRO – IV:	Registro reflexivo do 4º encontro	66
QUADRO – V:	Registro reflexivo do 5º encontro	67
QUADRO – VI:	Registro reflexivo do 6º encontro	68
QUADRO – VII:	Registro reflexivo do 7º encontro	69
QUADRO – VIII:	Registro reflexivo do 8º encontro	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1.CAPÍTULO I: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO	20
1.1. Apresentação – Por que nasceu uma proposta de formação em serviço com estas características	20
1.2. Contexto em que nasce a Proposta de Formação.....	23
1.3. Objetivos da proposta de formação em serviço.....	25
1.4. Perfil do profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola pública estadual paulista na política atual contemporânea.....	26
1.5. Atribuições do Professor Coordenador.....	26
1.6. Requisitos necessários para o exercício da Coordenação Pedagógica.....	27
1.7. Como se dá a designação do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual.....	31
1.8. Organização do Projeto a ser apresentado pelo coordenador.....	33
1.9. Quem são os Professores Coordenadores participantes desta investigação?.....	34
1.9.1. Características de cada coordenador – Atores centrais da pesquisa.....	36
2.CAPÍTULO II: “POR QUE” BUSCAR ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COORDENADORES DESSE GRUPO	43
2.1. Como se organizou a metodologia de formação dos professores coordenadores pedagógicos.....	44
2.2. Formação Continuada – Aportes teóricos.....	49
2.3. O conceito de formação à luz das teorias de Ivor Goodson.....	51
2.4. Formação de professores à luz dos estudos de António Nóvoa.....	53
3.CAPÍTULO III: ONDE? QUANDO? COMO? – ESCLARECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	58

3.1. Onde aconteceu a proposta de formação para o Coordenador Pedagógico da Rede Pública Estadual de São Paulo.....	58
3.2. Quando aconteceu a formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes.....	59
3.3. Organização dos encontros de formação.....	60
3.3.1 Conteúdos e registros envolvidos na formação dos coordenadores.....	60
3.4. Organização das pautas de formação.....	62
3.4.1. Primeiro encontro da formação – Pauta um.....	62
3.4.2. Primeiro encontro da formação – Pauta dois.....	63
3.4.3. Primeiro encontro da formação – Pauta três.....	65
3.4.4. Primeiro encontro da formação – Pauta quatro.....	66
3.4.5. Primeiro encontro da formação – Pauta cinco.....	67
3.4.6. Primeiro encontro da formação – Pauta seis.....	68
3.4.7. Primeiro encontro da formação – Pauta sete.....	68
3.4.8. Primeiro encontro da formação – Pauta oito.....	69
3.5. Instrumentos de avaliação.....	71
3.6. Instrumentos de acompanhamento do trabalho dos coordenadores em formação.....	72
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
5. REFERÊNCIAS.....	76
6. ANEXOS	81
Anexos 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81
Anexos 2 – Resolução SE nº 88 de 19/12/2007.....	83
Anexos 3 – Resolução SE nº 89 de 19/12/2007.....	89
Anexos 4 – Resolução SE nº 53 de 24/06/2010.....	91
Anexos 5 – Decreto nº 57.141 de 18/07/2011.....	94
Anexo 6 – Termo de acompanhamento às visitas.....	96
7. APÊNDICES	97

Apêndice 1 – Organização da Pauta 1.....	97
Apêndice 2 – Organização da Pauta 2.....	109
Apêndice 3 – Organização da Pauta 3.....	112
Apêndice 4 – Organização da Pauta 4.....	117
Apêndice 5 – Organização da Pauta 5.....	121
Apêndice 6 – Organização da Pauta 6.....	126
Apêndice 7 – Organização da Pauta 7.....	128
Apêndice 8 – Organização da Pauta 8.....	132
Apêndice 9 – Plano da Proposta de Formação.....	137
Apêndice 10 – Relatório da primeira visita.....	141
Apêndice 11 – Relatório da visita de acompanhamento.....	149
Apêndice 12 – Desafios	150

INTRODUÇÃO

Na função de PCNP - Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, meu trabalho consiste na formação continuada dos professores coordenadores das escolas de Ciclo I, assim como, acompanhar esse profissional nas escolas da DER- Leste 1.

O Núcleo Pedagógico é uma unidade de apoio à formação de professores, à gestão do currículo capacitando os profissionais envolvidos com a gestão pedagógica das escolas da rede pública estadual de ensino que tem dentre suas atribuições, identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores de Educação Básica (1º ao 5º ano do ensino fundamental), e de professores coordenadores pedagógicos.

Neste espaço da formação, foi possível identificar que os programas de capacitação de professores coordenadores são pensados dentro de um único modelo de formação continuada, sem dar condições mais específicas de apoio teórico e prático, sem a preocupação de oferecer uma formação em serviço diferenciada e personalizada aos professores de educação básica I, recentemente designados professores coordenadores.

Os professores coordenadores iniciantes, nas convocações semanais previstas no cronograma do Núcleo, agregam-se ao grupo do PC já em exercício. Ficam na dependência de suas próprias possibilidades para as diversas atribuições a que são submetidos.

Estes, recém-chegados das salas de aula para o mundo da coordenação, com a experiência de regentes da educação básica aceitam assumir nova função e percebemos o quanto essas pessoas necessitam de acolhimento, apoio, formação e acompanhamento diante das diversas atribuições e desafios constantes a que serão submetidos no seu cotidiano.

Um ponto relevante e significativo a se considerar é a estreita relação entre a atividade profissional exercida pela pesquisadora na formação de professores na escola pública enquanto coordenadora pedagógica e ao que vivencia atualmente enquanto Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, intimamente ligada ao objeto de pesquisa deste trabalho.

As investigações e dedicação aos estudos, inicialmente solitários, a articulação com o coletivo, considerado desafiador e, em algumas escolas, inexistentes, impulsionou-me ao desafio da pesquisa desde quando professora dos anos iniciais do Ciclo I da rede pública estadual de São Paulo.

No decorrer do exercício da profissão docente, após aprovação em concurso público para professora de ciclo I da rede estadual, na década de 1990 e após dez anos de trabalho, na mesma unidade escolar, surge a oportunidade de assumir um grupo de professores como coordenadora pedagógica.

O convite provocou as primeiras preocupações no sentido da gestão pedagógica de um grupo específico, da articulação coletiva, da organização de pautas, dos conteúdos, enfim, de como se organiza as ações de um coordenador pedagógico numa escola de ciclo I. Por conseguinte, a necessidade de uma especialização foi iminente, em vista dos conhecimentos técnicos exigidos pela responsabilidade exigida no decorrer da função.

A decisão de voltar a frequentar o cenário acadêmico, após a graduação em Educação Física, e optar pela segunda graduação em Pedagogia veio à tona. A busca por uma especialização permitiu ampliar o universo da pesquisa e dos estudos e reflexão necessários a assumir o desafio da formação de professores alfabetizadores em projeto implantado pela SEE.

Neste percurso de professora coordenadora e formadora de professores das séries iniciais, observo que tanto a Secretaria da Educação quanto o Programa Ler e Escrever, implantado na rede estadual tem intenções, segundo documentos oficiais, de promover mudanças na capacitação de professores coordenadores e nas práticas pedagógicas.

Estes recém-chegados direto da sala da aula para a coordenação pedagógica, desconsiderados em suas práticas, suas histórias de vida e inexperientes na função e não recebem suportes necessários para exercer as especificidades das atribuições a que são submetidos no cotidiano das escolas de Ciclo I.

Sendo responsável pela formação dos professores coordenadores das escolas de Ciclo I da DER Leste1, nos vários encontros de capacitação do Programa Ler e Escrever, tive a oportunidade de estreitar o relacionamento com um grupo específico que me fez perceber, entre outras coisas, a angústia e dificuldades que sentem, quando ao assumirem a nova função. Os professores coordenadores pedem ajuda.

O fato é, que questões como estas nos levam ao foco desta pesquisa que é verificar como subsidiar, acompanhar e fortalecer o cotidiano desse grupo em suas emergências diárias, as dúvidas e incertezas que acompanham as especificidades que caracterizam a dinâmica da função do PC.

Pretendemos analisar a formação em serviço planejada e a atuação dos professores da educação básica na função de professor coordenador das escolas de ciclo I da diretoria de ensino Leste 1 no contexto dos seguintes questionamentos:

Quais saberes são considerados nos documentos oficiais da SEE necessários para o desempenho da função de coordenador?

A atual formação do coordenador pedagógico tem contribuído para identificar e superar as dificuldades frente aos desafios que ele enfrenta no desempenho de sua função?

Quais as expectativas deste grupo referência de professores recém-coordenadores quanto ao próprio curso: dificuldades, desafios e contribuições na sua atuação profissional?

A discussão da categoria “formação” e os conceitos que estão embasando a prática e a teoria na construção de uma identidade e de um perfil de professores coordenadores pedagógicos buscam esclarecer a inter-relação da formação e da aprendizagem nos adultos, assim como, a importância de suas experiências como instrumento de ação pedagógica na construção de dispositivos para um novo olhar no contexto da formação com o grupo de professores coordenadores dos anos iniciais, objetos desse estudo.

Esta pesquisa tem a intenção de apresentar uma experiência de formação continuada em serviço na dinâmica formativa de um grupo de vinte e quatro professores de educação básica do Ensino Fundamental - Ciclo I, especificamente da Diretoria Regional de Ensino Leste I, iniciantes e designados recentemente para a função de coordenadores pedagógicos. Reunimo-nos sistematicamente, ao longo de aproximadamente seis meses a fim de discutirmos questões que afetam ou contribuem na sua vida pessoal e profissional e, construímos em conjunto uma nova proposta de formação continuada e acompanhamento do trabalho do professor coordenador pedagógico.

A abordagem pensada para este grupo de novos coordenadores no espaço de interação dos encontros técnicos de orientação para a formação semanal persegue, cinco objetivos específicos, ouvi-los, acompanhá-los, organizar suas rotinas com seus professores em suas escolas e, que os encontros estabeleçam efetivamente oportunidades de estudos, reflexão sobre a prática, compartilhar sentimentos e propostas, autonomia na tomada de decisões, intervenções significativas no cotidiano e na descoberta de caminhos que viabilizem o aprimoramento da função do PC e da qualidade da educação nas escolas públicas estaduais de Ciclo I da Diretoria de Ensino da Região Leste de São Paulo.

Pretende-se alcançar estes objetivos por meio da aplicação de uma nova proposta de formação em serviço organizada na sequência de oito encontros com vinte e quatro professores coordenadores iniciantes, duas visitas de acompanhamento e devolutivas sobre a conclusão da pesquisa ao grupo pesquisado e aos órgãos centrais da SEE. Esta organização oferece um fértil campo de implicação para os estudos, a reflexão e discussão dos conceitos de como se concebe a construção dos saberes em Círculos de Estudos, a relação estabelecida e a confiança do diferencial de estudarmos num grupo menor, com dificuldades parecidas, inseguranças compartilhadas e com necessidades semelhantes.

O desenvolvimento do cronograma dos encontros contou com reuniões sistemáticas de aprofundamento em contribuições de aportes teóricos que discutam as especificidades profissionais, gestão do tempo, organização de rotinas de trabalho, interação pessoal, dimensões do trabalho do professor coordenador, saberes pedagógicos do cotidiano, das dimensões humanas compartilhadas neste grupo.

Referenciamos e iluminamos a pesquisa a partir dos estudos de Ivor Goodson (2007), partindo do pressuposto da noção de “aprendizagem narrativa” para sinalizar a necessidade de mudanças e transformações que apontam para um novo cenário a ser desenhado na gestão das escolas públicas de Ciclo I da diretoria regional de ensino da região Leste I.

Abordamos no capítulo I “quem” são os professores coordenadores pesquisados no cenário da política atual contemporânea e descrevemos, amparados por documentos oficiais da SEE, suas atribuições no exercício da função, os aspectos políticos e particulares deste grupo específico.

No capítulo II, justificamos o “Por que” de uma proposta de formação a estes coordenadores iniciantes e apresentamos os teóricos que sustentarão nossas reflexões durante a investigação. Os referenciais teóricos embasam a formação e contribuem para a construção e aumento do conhecimento, permitindo-se interrogar o mundo social e formativo de uma maneira colaborativa e fundamentada. Conjecturamos por que é importante repensar alternativas ao modo de trabalhar com esse grupo de coordenadores na formação em serviço.

Apresentamos no capítulo III o “Onde”, “Quando” e “Como” se desenvolveu a proposta de formação destes coordenadores pedagógicos. Esclarecemos no decorrer deste capítulo os conteúdos abordados nas pautas dos encontros de formação, a metodologia empregada para o desenvolvimento das ações planejadas para estes professores coordenadores, refletindo sobre as

contribuições dos pesquisadores Ivor Goodson, António Nóvoa, e outros teóricos que se debruçaram na investigação sobre os temas discutidos anteriormente, agregando grandes contribuições à pesquisa.

Contextualizamos e analisamos a formação dentro dos pressupostos teóricos da proposta em questão, de acordo com o desenvolvimento das pautas, as respostas obtidas nas conversas informais, nos questionários e posicionamentos dos professores coordenadores, por ocasião dos encontros presenciais e acompanhamento às escolas destes profissionais iniciantes.

Ao longo de todo este capítulo discuti-se a organização do caminho percorrido, os conteúdos abordados, os procedimentos utilizados na aplicação da agenda, encaminhamentos e acompanhamento das ações, assim como, as devolutivas dos encontros e buscam-se elementos que evidencie a aplicação e as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Na finalização do texto apresentamos a estrutura final estabelecida para os encontros de formação anexando as pautas discutidas, os textos para aprofundamento teóricos utilizados e as devolutivas dos encontros ao grupo em forma de Seminário Interno na DER Leste I.

CAPÍTULO I

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

(NÓVOA, 1992, p. 10)

1.1 Apresentação – Por que nasceu uma proposta de formação em serviço com estas características

A criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

A necessidade de trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, tomando como base práticas profissionais reais no sentido de viabilizar a produção de conhecimentos pedagógicos e a construção de novas práticas, investigando e refletindo de um modo contínuo sobre essa mesma prática apresentou-se como possibilidade de construção no horizonte deste trabalho.

Nóvoa, (1991) fortalece nosso trabalho indicando que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas pedagógicas educativas e com suas histórias de vida e sentimentos diversos.

Nos últimos anos, são observáveis as reflexões em torno da formação continuada em serviço na produção de condições que institua uma nova concepção de formação, mais próxima

às reais necessidades de interação e integração, que criem e recriem conexões com a vida pessoal e profissional.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 261),

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Um dos aspectos cruciais dessas transformações, algumas modalidades de formação já demonstraram historicamente seu esgotamento (em nosso país e em vários outros). Dentro desse quadro, o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país.

Os autores argumentam que uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Consideram, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Ser profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes que deve enfrentar e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho (Cardoso, 2007, p.19).

Ao analisar as experiências de formação em serviço a que os professores das escolas públicas estaduais estão sujeitos levanta-se uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada das políticas de educação vigentes.

Os encontros de formação e acompanhamento oferecidos pela equipe central da Secretaria de Estado da Educação aos professores coordenadores são organizados de forma homogênea sem

respeitar os diferentes momentos profissionais, a rotatividade de Professores Coordenadores que aumenta a cada ano e as necessidades que condizem ao assumir este segmento.

A formação de professores coordenadores oferecida pela SEE configura-se em um modelo único, em um único grupo e as condições específicas de apoio estrutural teórico, prático, metodológico e capacitação inicial com acompanhamento não oportuniza este grupo.

A formação é igual para todos, no mesmo espaço, com os mesmos conteúdos e reflexões. A divisão dos grupos acontece apenas com o intuito de não concentrar um número grande de Professores Coordenadores no mesmo espaço e que possa causar conversas e dispersar as reflexões. A Diretoria de Ensino Leste 1 conta atualmente com o total de 54 Professores Coordenadores, sendo que, 24 são iniciantes na função de PC no ano de 2013.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991).

Goodson (2008, p. 213) argumenta que as definições produzidas pelos novos profissionais provocam uma mudança de terreno que permite a definição de novos profissionalismos (possivelmente, portanto, abrindo o campo a um novo projeto de profissionalização). Contudo, no momento atual, tanto os velhos profissionais como os novos precisam tentar reapropriar-se dos projetos de profissionalização ao nível das práticas profissionais. O terreno em que se pode depositar esperanças é o da definição de novas práticas profissionais.

Os processos de mudanças que podem ocorrer na educação recaem sobre todos os envolvidos nos segmentos internos e externos à escola.

Desprovidas de paixão e de um sentido de propósitos Goodson (2008, p. 120) afirma em seus estudos,

Muitas reformas e mudanças, embora fortemente financiadas, estão a definhando, produzindo muitas vezes, resultados mínimos ou até contraditórios. A negligência do pessoal tem de ser rapidamente remediada e esta necessidade também se aplica no campo da teorização da mudança. Espera-se que a recuperação do pessoal humanize e galvanize os padrões de mudança social que viermos a introduzir no futuro. (Goodson, 2008, p.120)

A realidade atual revela que o futuro é agora e os arquitetos desta mudança são os professores, sendo que se reflete na formação permanente, as preocupações com a qualidade da escola pública e a responsabilidade de construir um profissionalismo pessoal.

1.2. Contexto em que nasce a Proposta de Formação

Os Núcleos Pedagógicos são considerados, segundo o Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, artigo 73, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino. Atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com a Equipe de Supervisão de Ensino.

Dentre as atribuições do Núcleo Pedagógico previstas no Decreto 57.141/2011, item VI contempla identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria.

Programar ações de apoio pedagógico educacional que orientem os professores quanto à qualificação destes profissionais ante os desafios impostos pela realidade da escola pública ao iniciar seu trabalho como Coordenador é um dos trabalhos do Núcleo Pedagógico. Busca-se redesenhar a formação continuada em serviço para os professores de educação básica de escolas de ciclo I designados em um novo posto de trabalho.

As políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino do Estado de São Paulo consideram o Professor Coordenador, um dos agentes mais importantes, uma vez que atua como facilitador de processos pedagógicos dentro do cotidiano escolar. O PC acompanha e avalia o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; intervém na prática docente incentivando os professores a adotarem práticas inovadoras; assume o trabalho de formação continuada em serviço dos professores da escola promovendo o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional desses professores (São Paulo, 2007).

Professores experientes no domínio dos conteúdos e metodologias de suas respectivas salas de aula passam a atuar como responsáveis, principalmente, pela formação docente no espaço escolar e marca presença na composição da equipe gestora das escolas estaduais. Para a SEE (São Paulo, 2007) o Coordenador Pedagógico é o principal mediador e mobilizador da equipe escolar na construção do projeto pedagógico da escola.

Os novos Coordenadores apesar de ter conhecimento da legislação e se interar das atribuições na função como coordenador, chegam e deparam com uma realidade específica de cada escola. As funções da Resolução SE nº 88/2007 apresentam-se num caráter subjetivo, pois existem inúmeras maneiras de se exercê-las e também diversas formas de interpretá-las.

Os professores coordenadores candidatos à função iniciam suas atividades nas escolas sem receber formação específica, um curso ou oficina de trabalho que aprofunde sua área de trabalho específica.

A ideia é propor uma intervenção na organização de um novo grupo de formação, disponibilizar espaços e momentos especiais de trocas no grupo específico de Coordenadores iniciantes, com necessidades mútuas, a fim de que o profissional se reconheça e possa com autonomia, apoiados pelo trabalho coletivo e colaborativo receber suporte permanente de qualificação para o desempenho da nova função.

Segundo pesquisa da Fundação Victor Civita (2011, p. 24) fica claro quando a figura do coordenador pedagógico existe, entende-se ser sua tarefa assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores.

No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele.

O estudo acrescenta que a expectativa da vertente que defende a formação continuada, concebe sempre em termos coletivos, envolve uma série de atividades em grupo, e promove, na colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente.

1.3. Objetivos da proposta de formação em serviço

Objetivo Geral

Construir uma proposta de formação continuada promovendo a interlocução dos saberes entre os professores coordenadores, dinamizando o desenvolvimento profissional no âmbito dos encontros de formação, da produção e divulgação de novos conhecimentos adquiridos.

Objetivos Específicos

Planejar e desenvolver pautas com atividades e estudos específicos nos encontros de formação no sentido de subsidiar o trabalho do coordenador das escolas de Ciclo I e impulsionar mudanças efetivas à melhoria da qualidade na formação de professores coordenadores recém-designados.

Possibilitar neste espaço diferenciado de formação a passagem de uma cultura de trabalho individual e de isolamento no desenvolver do trabalho coletivo e cooperativo ajustado às experiências de vida dos professores.

A oportunidade de construir discursos sobre a prática com embasamentos teóricos reconhecidos pela comunidade acadêmica, sistematizar saberes conquistado neste grupo para compartilhar com seus pares nas escolas, complementam os objetivos da proposta de formação.

Os objetivos se afinam ao texto de Nóvoa (1995, p.21) o qual defende seus fundamentos quanto à formação de professores. O autor enfatiza que não se trata de mobilizar a experiência apenas na dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de auto formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, e assume a formação como um processo interativo e dinâmico.

A esse respeito Nóvoa (1995, p. 25) esclarece que a auto formação participada torna-se relevante à medida que a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico, e a troca de experiências e saberes consolidam espaços de formação mútua.

Nóvoa (1995, p. 28) complementa que em termos de identidade profissional, há que se mobilizar a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

1.4. Perfil do profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola pública estadual paulista na política atual contemporânea.

O profissional responsável pela gestão da parte pedagógica da escola é conhecido no estado de São Paulo por algumas denominações, variando entre termos como: coordenador pedagógico, orientador educacional, coordenador, assistente técnico, orientador pedagógico. Nas escolas da rede estadual de ensino, atualmente, é denominado de Professor Coordenador.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, segundo a Resolução SE nº 88/2007 (São Paulo, 2007), prevê que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política.

As atribuições destes profissionais envolvem desde a liderança do Projeto Político Pedagógico até funções administrativas na assessoria à direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao desenvolvimento pedagógico da escola e de apoio aos docentes, tais como: avaliação de resultados, diagnósticos de situações de ensino e aprendizagem, organização de ações pedagógicas do cotidiano escolar relacionadas a alunos e professores, planejamento e acompanhamento de aulas, acompanhar avaliações internas e externas, mapeamento de resultados, planejar e acompanhar os projetos de recuperação contínua e intensiva, replanejamentos, atendimento aos pais e comunidade, acompanhar o Conselho de Classe, organizar pautas e materiais necessários a fim de subsidiar semanalmente as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e a formação contínua dos professores na escola.

No estado de São Paulo, em específico na rede pública estadual, a legislação estabelece que a coordenação pedagógica seja compartilhada com o diretor da escola e o Supervisor de Ensino.

1.5. Atribuições do Professor Coordenador

O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador, conforme a Resolução SE nº88/2007, terá como atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

1.6. Requisitos necessários para o exercício da Coordenação Pedagógica.

O texto da Resolução SE nº 88/2007 quanto aos requisitos necessários para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador na rede estadual paulista determina:

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único: A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.

Podemos observar que as modificações na Resolução SE nº 53 concentram-se em o professor coordenador não precisar mais compor o corpo docente da escola em que atuará e nem que tenha aulas atribuídas naquele ano. Sendo que, na Resolução Se nº 88 um dos requisitos de habilitação, além da licenciatura plena, era a experiência de três anos na Rede Pública Estadual e ter vínculo com a escola.

O texto da Resolução SE nº 88/2007 foi modificado pela Resolução SE 53/2010 e acrescentaram-se mais quatro parágrafos sobre os requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador, são eles:

Artigo 4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I – ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;

III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º/6/2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, mesmo que se encontre sem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º/6/2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, considerando as disposições da Res. SE nº 88/2007 e as especificidades das quatro séries iniciais do ensino fundamental resolve dispor sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino e lança o texto da Resolução SE nº 89, de 19/12/2007.

As escolas de Ciclo I contam, a partir de 2008, com posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica nesse segmento de ensino, na seguinte conformidade:

I - 01 (um) posto de trabalho para a escola que mantém de 6 a 30 classes de 1ª a 4ª série;

II - 02 (dois) postos de trabalho para a escola que mantém número de classes superior a 30 classes de 1ª a 4ª série;

Parágrafo único: No caso de unidades que mantêm número inferior a 6 classes caberá ao Diretor de Escola e ao Supervisor de Ensino garantirem as condições para melhorar o desempenho escolar.

Art. 2º São atribuições do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, além das fixadas na Resolução SE nº 88/2007:

I - auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;

II - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos.

III - orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;

IV - conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica;

V - estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento.

Art. 3º O Professor Coordenador que atuar na unidade escolar nas séries iniciais do ensino fundamental cumprirá 8 (oito) horas das 40 semanais obrigatórias, na Diretoria de Ensino para participação em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas.

Art. 4º No projeto a ser apresentado para seleção do Professor Coordenador, além das exigências definidas na Res. SE 88/2007, deverão estar relatadas as experiências profissionais em alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental, demonstrando conhecimento adquirido por práticas em sala de aula ou propostas didáticas apoiadas na leitura e na escrita de textos, com bons resultados de aprendizagem.

Art. 5º Caberá ao Diretor da unidade escolar valorizar os certificados de participação em cursos promovidos pela Secretaria da Educação, em especial, aqueles que se referem diretamente ao objeto da coordenação, tais como: Letra e Vida/Ler e Escrever.

1.7. Como se dá a designação do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual

Sobre como se dá o ingresso do professor coordenador em unidades de ensino, a Resolução SE88/2007 (São Paulo, 2007) prevê a partir do Artigo 5º:

Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;
2. o perfil profissional do candidato;
3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;
2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;
3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.
4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

A partir da Resolução SE nº 42/2012 o artigo anterior passa a ter nova redação, alterando dispositivos, passando a vigorar com o seguinte texto:

Artigo 5º - A designação para o posto de trabalho de Professor Coordenador, na unidade escolar, dar-se-á por ato do Diretor de Escola e no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, por ato do Dirigente Regional, em ambos os casos, devidamente publicado no Diário Oficial do Estado.

Parágrafo único – Os critérios que se observarão na indicação de docente para a designação de que trata este artigo, em nível de unidade escolar ou de Núcleo Pedagógico, serão estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola das unidades subordinadas.

Este novo texto chama-nos atenção quando o Professor Coordenador deixa de ser Função gratificada e passa a ser um Posto de trabalho, além de passar a ser exclusividade do diretor da escola a designação para o referido posto de trabalho.

O Diretor da escola com o posto de trabalho da coordenação vago solicita à Diretoria de Ensino publicação de Edital de Abertura de vaga para o referido posto e este torna público por meio do Diário Oficial e de Circular interna da Diretoria para ciência em todas as unidades escolares. O candidato entrega à escola projeto específico que após análise e apreciação da Equipe Gestora da escola o convida para uma entrevista.

1.8. Organização do Projeto a ser apresentado pelo Coordenador

O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais; justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar; objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver e, por fim, uma proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

Na realização da entrevista ao candidato, a equipe gestora da escola analisa: o projeto apresentado, o perfil profissional do candidato, a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo a Resolução SEE nº 53/2010, o Coordenador não poderá ser substituído em seu posto de trabalho e terá a designação cessada: a pedido, mediante solicitação por escrito; por ocasião de remoção para unidade escolar subordinada a outra Diretoria de Ensino ou a critério da administração, em decorrência de não corresponder às atribuições do posto de trabalho; entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias; a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

Alerta a Resolução SE nº 42 de 10/04/2012 que na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições do posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre a equipe gestora e o Supervisor de Ensino da unidade, devendo ser justificada e registrada em ata.

1.9 Quem são os Professores Coordenadores participantes desta investigação?

Os docentes candidatos à coordenação após cumprirem todos os trâmites de ingresso na função de professor coordenador e designados ao exercício neste posto de trabalho, contam semanalmente com o apoio de uma equipe técnica responsável pela formação continuada deste profissional no âmbito do Núcleo de Apoio Pedagógico da Diretoria de Ensino.

Placco (2011, p.230) discute sobre o papel formador do professor coordenador esclarecendo que, dentre suas atribuições, compete-lhe: oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino.

A autora destaca dois dos principais compromissos do coordenador: o primeiro com uma formação que represente o projeto escolar, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade; o segundo, imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

O coordenador para dar conta das mais variadas tarefas e atribuições exigidas desse universo pedagógico da coordenação dispõe de tempo para estudo e para a formação em serviço no Núcleo Pedagógico, semanalmente. Esta formação assume papel significativo, uma vez que o auxilia no enfrentamento de situações cotidianas, no planejamento de sua rotina, na organização do trabalho pedagógico a fim de conquistar o espaço de formador de professores.

Segundo estudos de Chistov (2008, p. 09) a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A autora ressalta que a realidade muda e os saberes que construímos sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre. Com o passar dos anos, com as reelaborações acerca da importância, do papel e da atuação do professor coordenador, atuar na formação em serviço de seus pares apresentou-se como uma demanda a esta função.

Nóvoa (1995, p. 8) na introdução da obra *Vida de Professores*, nos chama a atenção de que há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. É preciso

delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação.

Estudos e reflexões propostas por Nóvoa (1991, p. 15) para quem a realidade das perspectivas ideológicas e políticas e o confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Assumir nos espaços da escola a responsabilidade da formação de professores nos dias de hoje é a sua principal tarefa, não deixando de ser também um dos seus principais desafios, pois o professor coordenador vivencia na rede pública o processo de “formar” paralelo ao ser “formado” em contextos do fazer, do saber, do aprender e do apreender a fim de que aconteça a principal base do seu trabalho que é mediar situações em sua realidade institucional.

De fato, não há como negar a existência de inúmeros afazeres sob a responsabilidade do coordenador, pois eles são constituintes do contexto escolar e é por meio deles que também se consolida o projeto pedagógico. São tarefas do campo da ação que possibilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola (Almeida, 2012, p. 380).

Almeida, (2012, p. 27) contribui com seus registros quando salienta que acreditar que o coordenador pedagógico pode ser um agente de mudanças, trazendo importantes contribuições para a formação profissional e pessoal dos professores, implica que este profissional estabeleça coletivamente espaços que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal/profissional do professor articulado entre si, de forma sistêmica e intencional.

Foram participantes desta investigação 24 docentes iniciantes como Coordenadores Pedagógicos no ano de 2013 em escolas de ciclo I. Destacamos que o grupo específico é um subgrupo dos coordenadores que periodicamente se encontram para a realização da formação semanal do Professor Coordenador pelas formadoras da SEE e pelo PCNP dos anos iniciais no espaço do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1.

Identificou-se que ao sistematizar ações de formação continuada para o PC em encontros semanais com formadores externos, e na orientação com o PCNP dos anos iniciais, para os Coordenadores Pedagógicos de Ciclo I, uma formação com foco específico nos coordenadores iniciantes. Concordamos que é no encadeamento de aspectos como atualização profissional e formação que se constituirão suportes necessários para o exercício da sua função junto à equipe

escolar e, conseqüentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos. (Placco, 2011, p. 248).

1.9.1 Características de cada coordenador – atores centrais da pesquisa.

A seguir, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos da pesquisa e seus respectivos participantes.

Participantes da pesquisa

Para a seleção dos coordenadores foram definidos alguns critérios: o primeiro foi selecionar os coordenadores designados e que desempenharam função em 2012 e 2013 e, o segundo, foram os coordenadores que já estavam atuando na função há menos de dois anos.

Os coordenadores foram acompanhados durante os estudos em dois momentos distintos. O primeiro durante a convocação semanal destes profissionais para orientação técnica fora da escola, no espaço do Núcleo Pedagógico da DER Leste 1. No segundo momento, durante uma visita realizada pela pesquisadora/formadora durante o exercício da função em suas próprias escolas.

Durante o processo de investigação, duas coordenadoras enfrentaram problemas pessoais e na adaptação de trabalhar longe de suas casas, em cumprir horário proposto pelo diretor, também enfrentaram problemas familiares, o que diante dos fatos impossibilitou a continuidade destas professoras como coordenadoras. No percurso do trabalho houve uma redução do grupo de professores coordenadores. Duas Coordenadoras, a convite da equipe de PCNP dos Anos Iniciais e da Supervisora que acompanha o Programa atual, aceitaram compor a equipe do Núcleo Pedagógico como PCNP também dos anos iniciais.

Com o intuito de romper a distância entre Diretores e Professores Coordenadores, buscaram-se nos pressupostos teóricos da proposta de formação, referências necessárias e fundamentais à observação da prática cotidiana na gestão da escola.

Os diretores, gestores das escolas destes coordenadores específicos atenderam prontamente quando da realização das duas visitas de acompanhamento e solicitações contribuindo informações importantes para os estudos em andamento.

Organizou-se um cronograma para o desenvolvimento da proposta que se configurou da seguinte forma:

2º Semestre de 2012: Coleta dos primeiros registros traçando a trajetória da formação e da atuação do grupo composto por dez coordenadores novos e levantaram-se as expectativas quanto à aplicação da proposta de formação, medos, dúvidas da formação em questão e levantamento do que esta formação pode ajudá-los no cotidiano da coordenação além do que se espera deste tipo de organização.

1º semestre de 2013: Proposta de formação para os coordenadores planejada com a previsão de aplicação de oito pautas para oito encontros a cada quinze dias, sujeitos a alterações de datas diante das demandas extraordinárias da SEE ou mesmo de ações descentralizadas a que estão submetidos o espaço de formação do Núcleo Pedagógico.

Identificamos os professores coordenadores participantes desta investigação pela sigla PC e as letras iniciais do nome do coordenador. Os dados abaixo foram coletados na data de 02/04/2013.

PC1- CA: 31 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Educação na área de Gestão Escolar, situação funcional efetiva, no magistério há 14 anos, tempo na escola pública 11 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 15 dias. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 25 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a quantidade de trabalhos burocráticos exigidos pelos órgãos públicos, a SEE, a escola e o Núcleo Pedagógico.

PC2- GI: 26 anos, casada, graduada em Letras, cursando pós-graduação, lato sensu em Educação na área de Gestão Escolar, situação funcional efetiva, no magistério há 7 anos, tempo na escola pública 7 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 1 ano. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 25 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: o acúmulo de tarefas que encontra dentro da função de PC.

PC 03 – RI: 44 anos, casada, graduada em Letras, cursando Pedagogia e Bacharelado em Teologia. Situação funcional efetiva, no magistério há 20 anos, tempo na escola pública 13 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 2 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 26 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: articulação entre a direção, professores e SEE.

PC 04 – PA: 25 anos, noiva, graduada em Pedagogia, situação funcional OFA, no magistério há 6 anos e 10 meses, tempo na escola pública 6 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 1 mês e 18 dias. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 22 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a falta de tempo para estudar, pois ainda não consegue organizar rotinas de estudos.

PC 05: RU: 54 anos, casada, 3 filhos e duas netas, graduada em Pedagogia, Letras, Filosofia e Pós-graduação, lato sensu em Educação na área de Psicopedagogia, situação funcional OFA, no magistério há 13 anos, tempo na escola pública 13 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 2 anos. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 14 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: cumprir todas as atribuições pedagógicas que a função exige.

PC 06 – MA: 49 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Educação e Saúde, situação funcional efetiva, no magistério há 20 anos, tempo na escola pública 5 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 2 anos. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 30 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: muitas demandas para a função.

PC 07- MAR: 49 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Psicopedagogia; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 5 anos; tempo na escola pública: 5 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 1 ano e três meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 39 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: tempo para o preparo de material para a formação.

PC 08 - ED: 43 anos, divorciada, graduada em Pedagogia, Bacharelado em Serviço Social, Situação Funcional OFA, no magistério há 22 anos, tempo na escola pública 22 anos e tempo como coordenadora à época do questionário: 1 ano e dez meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 26 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: acúmulo, desvios na função.

PC 09: - FLA: 36 anos, solteira, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Psicopedagogia Institucional; Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 20 anos; tempo na escola pública: 7 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 1 ano, Não exerce

função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 31 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: dar conta de toda a demanda da função do PC.

PC 10: LU: 38 anos, casada, graduada em Pedagogia, Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 7 anos; tempo na escola pública: 6 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: dez meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 18 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a quantidade de demandas burocráticas em detrimento do pedagógico.

PC 11 - NEI: 48 anos, casada, graduada em Pedagogia, Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 13 anos; tempo na escola pública: 13 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 2 meses, Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 27 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a parte burocrática emperra a pedagógica.

PC12: - SIR: 47 anos, casada, graduada em Pedagogia,; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 27 anos; tempo na escola pública: 27 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: oito meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 22 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a papelada exigida em mínimos prazos.

PC 13- ADE: 51 anos, casada, graduada em Pedagogia, Situação Funcional: OFA; no magistério: há 24 anos; tempo na escola pública: 24 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 2 anos. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 13 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: falta de tempo para estudar.

PC 14 - MALU: 52 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Gestão e Organização Escolar; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 7 anos; tempo na escola pública: 7 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 11 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 39 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a gestão de pessoas.

PC 15 – LUC: 39 anos, solteira, graduada em Pedagogia; Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 18 anos; tempo na escola pública: 18 anos; tempo como coordenadora à época do

questionário: 1 mês. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 17 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: resolver problemas relacionados à disciplina dos alunos.

PC 16 - ROS: 46 anos, casada, graduada em Letras; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 28 anos; tempo na escola pública: 25 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 11 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 24 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: resistência de alguns professores às mudanças.

PC 17 - SAN: 26 anos, solteiro, graduado em Letras; Situação Funcional: Efetivo; no magistério: há 8 anos; tempo na escola pública: 8 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 10 dias. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 33 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: múltiplas tarefas e desvio de função.

PC 18 - VAN: 41 anos, casada, graduada em Pedagogia e Direito; Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 27 anos; tempo na escola pública: 23 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 1 mês. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 24 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: falta de estrutura na formação dos professores na escola.

PC 19 - FRA: 40 anos, casada; Graduada em Pedagogia E Letras; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 13 anos; tempo na escola pública: 13 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 1 ano e 9 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 21 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a falta de tempo para os estudos que fortaleçam o exercício da função.

PC 20 - FER: 31 anos, divorciada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Psicopedagogia; Especialização em Educação Matemática; Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 15 anos; tempo na escola pública: 6 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 8 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 40 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a organização do tempo.

PC 21- GRA: 37 anos, casada, graduada em Letras, Cursou Magistério; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 17 anos; tempo na escola pública: 16 anos; tempo como coordenadora à

época do questionário: 3 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 39 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: A quantidade de papéis para preenchimento e o pedagógico ficar em segundo plano.

PC 22 - DEB: 42 anos, casada, graduada em Educação Física, cursou Magistério; Pós-graduação, lato sensu em Gestão e Organização Escolar; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 21 anos; tempo na escola pública: 21 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 11 meses. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 29 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: acúmulo e desvios na função do PC.

PC 23- ELI: 49 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Psicopedagogia; Situação Funcional: OFA; no magistério: há 30 anos; tempo na escola pública: 27 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 2 anos. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 28 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: preencher papéis extremamente burocráticos.

PC 24 – ILZ: 57 anos, casada, graduada em Pedagogia, Pós-graduação, lato sensu em Gestão Escolar; Situação Funcional: Efetiva; no magistério: há 24 anos; tempo na escola pública: 22 anos; tempo como coordenadora à época do questionário: 2 anos. Não exerce função em outro órgão público e coordena na escola em que atua como PC 20 professores. Considera como principal aspecto na dificuldade de atuar como coordenadora: a estrutura da escola para as reuniões com os professores.

O perfil do subgrupo de professores coordenadores apresenta a faixa etária entre 25 e 57 anos; na formação inicial predomina a graduação na área de pedagogia e letras, apenas uma professora coordenadora graduada em educação física. O menor tempo de coordenação identificado à época do início da pesquisa é de um mês no exercício da função, e o maior tempo são de 3 anos na função. Onze profissionais que compõem este grupo de coordenadores frequentam ou frequentaram curso de pós-graduação na área da educação com fins de aperfeiçoamento, especialização ou atualização profissional.

Baseado no contexto atual de formação de professores, numa sequência de trabalho com os professores coordenadores todos juntos, semanalmente, proposto pela SEE,

considero significativo investir na investigação do perfil do subgrupo envolvido diante da percepção da importância da formação continuada, da preocupação em atender expectativas entre seus pares e da importância do profissional pedagógico auxiliando a escola pública a vencer suas necessidades diárias.

As devolutivas do estudo em questão, as hipóteses formuladas no percurso, as relações estabelecidas, a continuidade da proposta, as impressões e observações provocadas nos encontros de formação deste grupo e dos resultados identificados que potencializam a formação dos profissionais, planejou-se encontro especial para a apresentação em seminário interno de boas práticas no espaço da diretoria com a participação dos pesquisados e convidados.

A construção da formação continuada em serviço, que corresponda às exigências da função do coordenador e das necessidades experienciais e sociais na atualidade, se situa no campo das contradições, dos programas de políticas para a educação pública e das lutas pelo anúncio de outra sociedade, mais justa, que considera o percurso e histórias de vida, que respeita sentimentos e a vontade de aprender, uma sociedade igualitária, de progresso, emancipação e ousadias. É o que, nos incomoda, nos dá ânimo e nos move nestas circunstâncias.

Cardoso (2007, p.358) afirma que a eficácia de um trabalho de formação é resultante do equilíbrio entre as várias frentes e pode promover diferentes tipos de resultados: alguns ligados ao crescimento profissional do professor e outros ligados ao desenvolvimento de sua competência prática. Uma ferramenta central para o formador é a capacidade de escutar os professores, de reconhecer o papel da interação entre pares no avanço de seus conhecimentos e de se deslocar de um ponto de vista único, e apoiado na emissão de informação.

2. CAPÍTULO II: POR QUE BUSCAR ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COORDENADORES DESSE GRUPO?

O conhecimento profissional é um conjunto de saberes que permite gerir a informação disponível e adequá-las às situações cotidianas que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes adquiridos se expressa, portanto, em um saber agir, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto.

Goodson (1991, p.15) prima pela afirmação, de que o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente. Refletir sobre a própria prática neste estudo, tendo como ponto de partida o resgate da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática do cotidiano do coordenador iniciante na função.

Nóvoa (2009, p. 16) afirma que formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A formação defende Nóvoa, não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Os problemas da prática profissional do coordenador pedagógico não são meramente instrumentais, comportam situações problemáticas que o obrigam a decidir, enfrentar e resolvê-las com competência e autonomia.

É fundamental considerar que no espaço das escolas possa se desenvolver formação que privilegie a inovação, a troca de experiências, o desenvolvimento profissional, o diálogo, o acesso a estudos e conhecimentos atualizados, e colaboração. Assim como também, ser considerado lugar de pesquisas e de reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender na perspectiva de grupos colaborativos.

Figueiredo (2011, p. 42) a partir dessa perspectiva pode-se afirmar que ao compreender que ensinar e aprender são dois processos diferentes, distintos, mas, interdependentes. [...] Essa

compreensão qualifica ainda mais o papel do educador. [...] Nesta concepção o professor assume uma postura investigativa, reflexiva e crítica o tempo todo no seu fazer pedagógico.

Buscou-se a alternativa de uma proposta de investimento na formação pontual, específica, investigativa e reflexiva a fim de potencializar as práticas de formação destes profissionais, dar vez e voz a estes professores, ouvir suas inquietações, instituir novas relações dos coordenadores iniciantes com o saber pedagógico e científico. Esta perspectiva de mudança interativa do contexto da formação e dos professores coordenadores pesquisados que dá um novo sentido às práticas inovadoras de formação consolidando-as tanto na escola quanto fora dela.

A proposta experimental de formação dos coordenadores que surtiu a princípio bons resultados foi, via de regra, realizada por um grupo muito interessado nos temas abordados e na metodologia desenvolvida pelo pesquisador/formador, encontrando assim, um contexto favorável. Pode parecer demasiado otimista a perspectiva de generalizar, pois com outros grupos, outros ambientes, outras necessidades, a proposta pode não ter os mesmos resultados.

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de enquadrá-las num contexto mais amplo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional e organizacional.

Modificamos a postura e perspectiva de um modelo de formação único, homogêneo de formação de professores coordenadores para uma diversificada proposta de formação contínua no espaço pedagógico de um Núcleo de apoio aos coordenadores em suas necessidades inerentes à especificidade da função exercida **sobre** os professores coordenadores para uma prática **com** os professores coordenadores evoluindo **pelos** professores coordenadores, valorizando-os como pessoas e como profissionais.

2.1. Como se organizou a metodologia de formação dos professores coordenadores pedagógicos.

Buscou-se explicar a configuração da proposta de formação e os procedimentos divididos em dois aspectos:

- Coleta de dados: Registros da trajetória profissional e das pautas discutidas; uso de um diário de bordo com registro dos encontros pelos próprios coordenadores; questionário com questões abertas que envolvem aspectos pessoais e profissionais; produção de um diagnóstico do perfil do

grupo; seleção de textos teóricos de acordo com as diretrizes dos principais referenciais adotados para este estudo.

- Análise de dados: Registros de impressões, comentários, observações, enfim qualquer tipo de informações que pudessem garantir o acompanhamento da pesquisa tanto no coletivo quanto no individual, foram registrados no Caderno de Registros do grupo.

Planejou-se no decorrer da aplicação da proposta duas visitas às escolas dos coordenadores pesquisados, a cada dois meses, no decorrer da formação, a fim de acompanhá-los e ouvi-los no espaço em que atuam, criar vínculos e proximidade com os pesquisados; análise das temáticas dos encontros, dos discursos e dos conteúdos das pautas oferecidas na formação.

O acompanhamento das visitas é um ponto valioso, pois observar o trabalho do professor coordenador gera estreitamento de laços, sugere intervenções pontuais e permite um fluxo rico em diálogos e dados.

As entrevistas foram realizadas durante as visitas à escola do professor coordenador responsável pela formação dos docentes, conforme roteiros específicos apresentados nos anexos do presente estudo.

As visitas iniciaram em Maio de 2013. Seguiu-se um roteiro de observação pelo pesquisador e os pesquisados responderam a questões específicas e levantaram-se dados do perfil dos professores pesquisados, suas angústias em relação ao desempenho na função e necessidades encontradas inicialmente.

O professor coordenador recebeu com antecedência o cronograma de visitas com o agendamento do dia e horário da ida do pesquisador ao seu local de trabalho, além do contato telefônico horas antes do encontro confirmando a presença do pesquisador à escola e tranquilizando-o quanto aos objetivos deste acompanhamento.

Os professores coordenadores em questão, a princípio interpretam estes acompanhamentos com a intenção de fiscalização, de supervisão, de monitoramento do trabalho. As primeiras reações dos coordenadores pesquisados quanto à visita do formador/ pesquisador sinaliza nervosismo, inquietações, que ao longo da visita vai se ajustando e passa à confiança.

A tranquilidade e a calma se instala durante a entrevista, pois o coordenador é uma pessoa que fala muito e a comunicação oral tem parte significativa nas trocas durante a formação no espaço dos encontros no Núcleo Pedagógico, assim como, durante a visita do pesquisador ao PC

na escola em que exerce a função. São acolhedores e expressam muita expectativa em relação às questões organizadas para o questionário

Nesta relação do pesquisador/formador criam-se oportunidades de ampliar o olhar, consumir relações de confiança e ampliar perspectivas de atuação no enfrentamento do contexto cotidiano da coordenação pedagógica.

Segundo Placco (2008, p. 17) a coordenação pedagógica já é uma atividade plena de desafios e, neste momento, esses desafios precisam também ser dimensionados. Assim, questões e obstáculos do cotidiano da escola, aparentemente rotineiros ou reiterativos, devem ser olhados sob outra perspectiva; devem ser buscadas novas alternativas para enfrentá-los e superá-los.

Pesquisar e analisar informações de um grupo o qual se podem confundir papéis pelo fato de o pesquisador manter vínculos no contexto da formação e exercer função muito próxima dos pesquisado tornando-se uma situação extremamente difícil.

Concentra-se então aí, o desafio de manter o olhar no distanciamento do grupo como formador para posicionar-se como pesquisador desvinculando-se de suas próprias ideologias e impregnações profissionais da função de PCNP, a fim de que as práticas do formador não interfiram na análise dos dados informados pelos professores coordenadores durante a investigação.

Considerando o que afirma Nóvoa, (2007, p. 16) que demonstram estarmos no centro do processo identitário da profissão docente.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e de diz *professor* (grifo do autor). A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamont, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A entrevista foi realizada com vinte e quatro coordenadores de escolas diferentes sendo que, três dessas escolas por conta de possuírem mais de trinta salas de aula comportam dois

coordenadores e, estes foram entrevistados juntos, no mesmo dia e horário. Todas as escolas localizam-se na Diretoria de Ensino da Região Leste de São Paulo-SP.

Ao analisarmos as respostas às questões e observando suas vivências no seu cotidiano e nos encontros da formação compilamos a seguir os relatos dos entrevistados.

A formação do professor coordenador, as condições de assumir o seu papel profissional na gestão de pessoas, a falta de tempo para os estudos diante da demanda diária e sobrecarga sobre este profissional, funções não relacionada diretamente ao pedagógico e o excesso de trabalho burocrático, foram aspectos levantados ao retorno de questionário que o coordenador considera tornam o trabalho da coordenação mais difícil.

Em resposta a pergunta sobre o que entende por estar professor coordenador e o que está disposto a fazer como professor coordenador foi possível observar: ter uma visão de futuro; ser um colaborador; elo entre trabalho pedagógico e docente; muitas responsabilidades nesta função; intermediário do processo pedagógico; ser parceiro; estar a serviço da qualidade do ensinar e do aprender; peça fundamental para o sucesso do pedagógico; repensar práticas de sala de aula.

Estão dispostos a: promover boas formações; estudar e repassar conhecimentos aos professores; participar de cursos e formações; transmitir conhecimentos com êxito; contribuir com a formação permanente de professores; auxiliar os segmentos da escola em suas necessidades.

Os depoimentos quanto ao que não estão dispostos a fazer como professor coordenador, os professores coordenadores iniciantes concordam e reconhecem que não querem ultrapassar limites; desvios de função; algo que possa prejudicá-lo ou a outrem; desistir dos seus propósitos; duas coordenadoras deixaram em branco e três responderam que não sabem.

Nas palavras dos entrevistados, quanto às questões de relação humana sobre o que o coordenador espera desta função em relação às projeções; ambições; medos e desejos a realizar. No foco das projeções detectou-se nos registros: ensinar e aprender, o alcance de metas e a valorização profissional e pessoal, atingir as expectativas do trabalho e dos pares na escola, educação de qualidade, conseguir executar os trabalho exigidos pela função, dedicação à formação, contribuir com o avanço dos alunos e professores, organizar rotina de estudos e melhoria da qualidade tanto da formação como do ensino.

No item ambições houve as seguintes impressões: aumentar o número de crianças no domínio da leitura e da escrita, melhorar a prática, frequentar o mestrado, crescer

profissionalmente, atingir metas propostas, ser cada vez melhor, melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, ser reconhecida na função, não perder a adrenalina da função e tornar-se PCNP.

Com relação ao foco medo os coordenadores expressaram que seus maiores medos se concentram em: não dar conta do exigido pela função, não atingir os seus objetivos, decepcionar pessoas, ser julgada sem fundamentos, não saber organizar uma formação para os professores, ficar doente, medo de errar, de lidar com “nãos”, sentir-se inseguro, uma PC respondeu que pretende dominar seus medos e duas delas de que não tinham medo. Uma das respostas foi a de que considera falha querer ajudar e o medo é de querer agradar a todos.

Houve unanimidade no relato escrito dos coordenadores, por meio da análise sobre se já tiveram alguma formação específica, curso de capacitação, treinamentos a fim de assumirem a função de coordenador e as respostas foram negativas. O reforço das falas veio considerando o quanto a receptividade, acolhimento e atenção aos iniciantes na função são importantes no adquirir experiências e abrandar ansiedades.

O depoimento dos coordenadores quanto às expectativas com relação aos encontros de formação específicos separando-os do grupo de coordenadores mais experientes e constituindo um subgrupo com foco na formação específica do iniciante obteve-se as seguintes respostas: Ampliar conhecimentos; desenvolver competência de formador; tornar-me mais seguro nas minhas atribuições; aprender o que ainda não aprendi; receber subsídios para atuar com mais segurança; trocar experiências com coordenadores que estão no mesmo nível de necessidades; compartilhar e aperfeiçoar-me na função; sentir mais segurança como formador de professor; tirar dúvidas sem medo de me expor.

Foi solicitado aos entrevistados que respondesse um breve questionário que pudéssemos observar como se sentem escolhendo uma ou duas das alternativas: mais seguros, inseguros, precisam de ajuda e estou caminhando para isso. Posicionando-se suas escolhas dentro dos seguintes aspectos: 1-Autonomia como PC; 2- Tomada de decisões no espaço da escola; 3-Segurança no exercício da função; 4- Relação com a direção da escola; 5- interação no subgrupo da proposta de formação.

O resultado da tabulação dos dados demonstrou que o professor coordenador pedagógico após os quatro primeiros encontros de formação sentem-se “seguros” quanto aos aspectos autonomia do PC e a interação no subgrupo organizado para o desenvolvimento da proposta. Em

segundo lugar, também no item “mais segura” o aspecto mais assinalado foi o de segurança em exercer a função.

No item “insegura” encontramos dois aspectos assinalados por quatro coordenadores nos aspectos tomada de decisões no espaço da escola insegurança na relação com o diretor da escola em que exerce a função de PC.

“Preciso de ajuda”, como um dos itens da planilha, foi assinalado em maior número os aspectos, autonomia do Professor Coordenador e o aspecto, segurança ao exercer a função.

No item “estou caminhando para estar mais segura” oscilaram as alternativas apontadas em maior número tabuladas na seguinte ordem quanto aos aspectos assinalados. O primeiro foi na tomada de decisões do coordenador no espaço da escola empatado com a interação no grupo de professores coordenadores que já frequentavam as formações há mais tempo. Os aspectos apontados em segundo lugar dizem respeito à autonomia do Coordenador no espaço da escola, em seguida a segurança no exercício da função e por fim, a interação do professor coordenador novo no subgrupo pesquisado.

2.2. Formação Continuada – Aportes teóricos da proposta de formação.

Segundo Abbagnano (2007, p. 470) a definição filosófica atribuída ao termo Formação consiste:

FORMAÇÃO (ai. *Bildung*). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

A discussão sobre formação docente é antiga e nos últimos anos tem se apresentado como ponto central das reflexões sobre qualidade do ensino trazendo a questão na perspectiva sobre o que consiste formar professores.

O formar como processo que proporciona referências e parâmetros e que favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores e que supere a sedução de modelar sob uma forma única, afirmam Placco e Silva (2001, p. 25).

Realizar a formação dentro do espaço escolar já é um grande desafio, dentre outras questões. Conhecer seus pares, seus professores, as suas necessidades e os seus saberes e compreendê-los como pessoas e como profissionais, mobilizando as questões pessoais no espaço da instituição pública é considerado um desafio intelectual de grandes proporções.

A função de Professor Coordenador implica em novas escolhas e renúncias e os compromissos surgem sobrecarregados de consequências e nas possibilidades de aventurar-se num ambiente de coliderança. É importante considerarmos as contribuições de Lück, (2010, p. 49) definindo que coliderança é exercida, sobretudo entre os profissionais da equipe de gestão da escola e cita como um dos exemplos o Coordenador Pedagógico.

Escolher significa eliminar possibilidades e abrir novas expectativas, novas trajetórias que num determinado momento leva-nos a aceitar desafios tanto no plano da formação pessoal quanto da profissional.

A Formação Continuada, segundo Fusari (2001, p. 23) por ele discutida no seu texto como “formação *contínua* em serviço” (grifo do autor), assume uma posição realista e positiva e afirma que é possível, apesar de todas as dificuldades que assolam a educação brasileira. A formação contínua de educadores vem crescendo como proposta e, também, como área de conhecimento. O autor declara que é preciso cautela para que ela não decole como área independente, mas como parte integrante da formação do educador.

Compartilho das reflexões do autor quando afirma que o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola, pois tanto a prática desta formação no cotidiano das nossas escolas apresenta pontos positivos, quanto à saída dos educadores para outros locais formadores pode ser enriquecedora.

Complementa as pesquisas de Fusari, (2001, p. 19 e 23) que estes momentos de formação além do enriquecimento profissional que propiciam, essas situações oferecem novas oportunidades para o enriquecimento pessoal e cultural dos educadores. Sublinha que o desenvolvimento pessoal e profissional do educador deve ser considerado sempre no contexto mais amplo da cultura do país e do mundo.

Adverte em seu texto que não há política ou programa de formação que consegue aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual – coletivo de aperfeiçoamento pessoal – profissional. E, que esta política precisa discutir o que é facultativo e o que é obrigatório no processo.

As dimensões da formação continuada na busca de novos conhecimentos, de novas informações a fim de analisá-las e incorporá-las à sua formação básica, tem como chave mestra da continuidade nas pesquisas a motivação e o interesse dos envolvidos.

O Professor Coordenador desenvolve a ação de formador de professores e exerce grande influência sobre seu grupo nesta dimensão formadora a fim de que a formação continuada ganhe materialidade e constante movimento de aprendizagens no espaço dos ATPC e se traduza finalmente em ações transformadoras na gestão da escola e das práticas de sala de aula.

2.3. O conceito de formação à luz das teorias de Ivor Goodson.

Com a intenção de analisar a formação de professores coordenadores dos Anos Iniciais, utilizo nesta investigação os referenciais teóricos em especial de Ivor Goodson (1995, 2007, 2008) e António Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1999, 2002), dentre outros estudiosos cujas pesquisas estão voltadas para a área da Educação.

Ivor Goodson nasceu em 1943 em Berkshire, é professor na Universidade de Brighton Inglaterra, autor de muitos livros publicados na Europa, Américas e Ásia. Como pesquisador, tem sua trajetória marcada, sobretudo no campo do currículo, é Conhecido internacionalmente por sua atuação na área de estudos curriculares e, posteriormente, no campo da investigação acerca das histórias de vida de professores.

Goodson entrelaça fios entre vida pessoal e atuação profissional, buscando ampliar a perspectiva sobre a formação e desenvolvimento docente para incluir o social e o político, o contextual e o coletivo.

Uma marca recorrente em suas obras é a ênfase na importância das narrativas e histórias dos sujeitos e instituições reiterando, assim, a centralidade dos docentes para as tomadas de decisão referentes ao currículo, ao ensino e a formação de professores.

Para abordar o estudo do currículo, Goodson adota uma dupla metodologia e um enfoque intermediário. Por um lado, a teoria e a ação, e, por outro, as estruturas disciplinares e os indivíduos ou grupos que as integram. Em ambos os casos, uma relação entre o macro e o micro.

É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação (Goodson, 2003, p.79).

Ao lado de seu trabalho sobre currículo, ele começou a desenvolver uma série de metodologias qualitativas centradas em abordagens história de vida. O primeiro livro *Biografia, Identidade e Ensino* em coautoria com Rob Walker procurou explicar como os métodos da história de vida poderia se conectar a nossa compreensão dos motivos pessoais e missões aos movimentos e processos sociais mais amplos. Em particular o seu trabalho explorou a relação entre propósitos de vida do professor e seu trabalho.

Mais recentemente Ivor Goodson esteve envolvido em grandes projetos de pesquisa sobre histórias de vida das pessoas. O Projeto “As Vidas de Aprendizagem” financiada pelo Conselho de Pesquisa Econômica e Social estudou experiências de aprendizagem das pessoas em todo o curso da vida.

Goodson (2007) acrescenta que um projeto respeita a reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente. A este respeito, a maneira mais plausível de avançar, seria começar por edificar as noções de “professor autorregulador”, de “professor como investigador” e de professor como um “profissional de competências alargadas”.

Goodson (2006, p. 69) argumenta que grupos profissionais são agentes vitais na provisão de serviços profissionais e suas missões precisam ser negociadas e definidas com sensibilidade e seriedade.

O conceito de formação, segundo Goodson (2008, p.40, 45) implica em perseguir um perfil mais utilitário da formação de professores e analisar a relação detalhada que liga a pesquisa e o estudo da formação de professores às necessidades de formação inicial e contínua. Precisamos desenvolver modos colaborativos de uma forma que se mantenha, reviva e reinscreva a missão teórica e crítica no âmbito da formação de professores, claro que isto não é fácil de concretizar.

Significa, efetivamente, que precisamos considerar atentamente que o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e refletirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática. Seria importante dispormos de uma forma colaborativa de pesquisa que se ligasse à vida e ao trabalho do professor e os analisasse.

Goodson apresenta em seus estudos a possibilidade de movimentar metodologicamente a dinâmica dos testemunhos para que se possa chegar a outras possibilidades coletivas e, provoca com as práticas das entrevistas, com o movimento da retomada dos testemunhos, procurando conhecer, além da cultura que se transmite e que se aprende, as maneiras como cada pessoa

aprende e como reflete sobre elas como se pode quebrar as regularidades, reorganizar as experiências e apropriar-se do seu cotidiano e do seu currículo.

A prática reflexiva vai aos poucos desvelando os horizontes da formação continuada em serviço e vai desabrochando no interior dos espaços da formação a construção de conhecimentos imprescindíveis aos avanços pessoais e profissionais. Refletir sobre a prática e na prática traz a tona mobilização em prol de mudanças necessárias ao crescimento, ao cultivo de grupos colaborativos e a dar vez e voz aos professores principais agentes destas mudanças. (Cardoso, 2007, p. 19).

Instituir práticas, identificar potencialidade e fragilidades são iniciativas que perpassam a proposta de formação dos professores coordenadores dos anos iniciais na Rede Pública Estadual de São Paulo preparando e semeando o terreno da mudança e melhoria do ensino e da qualidade na educação.

2.4. Formação de professores à luz dos estudos de António Nóvoa

Segundo estudos e pesquisas de Catani, (2011) António Nóvoa nasceu em dezembro de 1954 em Valença – Viana do Castelo; graduou-se em Ciências da Educação, fez doutorado em História da Educação pela Universidade de Genebra e outro em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV, Sorbonne.

Sua atuação na Universidade de Lisboa é destacada pela originalidade do ensino, pelo caráter profícuo da formação de pesquisadores, pela produção de investigações inovadoras e pelo trabalho de gestão.

Sua obra conta com cerca de cento e oitenta títulos em diversas línguas, em quinze países. Também tem destacado papel como professor visitante em países como o Brasil, Suíça, Estados Unidos, França, dentre outros. No cerne do seu trabalho e reflexão, os professores, suas práticas e formação, saberes e experiências transitam ocupando posição de destaque. Seus trabalhos conseguem impor novos sentidos à interpretação dos estudos sócios históricos - educacional, à educação comparada e às reflexões acerca dos professores hoje.

Sua obra é extensa, e as contribuições têm igual relevância quer tratem de problemas que se atentam à profissão docente hoje, quer da história da educação ou da comparação. Confiança na ação docente permeia os escritos e intervenções do autor.

A generosidade intelectual evidente que marca a atuação do pesquisador português é observável não só em suas práticas e relações acadêmicas como também na sua própria natureza de algumas de suas produções.

A intenção de responder aos desafios impostos pela formação para a mudança, para a instauração de novas atitudes, saberes e práticas é explicitada no livro por ele organizado em parceria com Mathias Finger (O método (auto) biográfico e a formação, 1988).

Reuniram-se diversos pensadores sobre questões de formação que se propuseram a refletir a um só tempo sobre possibilidades pedagógicas e metodológicas das histórias de vida e autobiográficas, demonstrando preocupações com diferentes grupos profissionais.

Sua presença no campo educacional brasileiro, desde o início dos anos de 1990, foi decisiva para o fortalecimento do intercâmbio de ideias e para a cooperação acadêmica entre pesquisadores de Portugal e do Brasil.

Atualmente Nóvoa é reitor da Universidade de Lisboa, cargo que ocupa desde 2006. Sua trajetória profissional inclui a experiência como professor na Escola Normal de Aveiro, no Norte de Portugal, numa das épocas mais quentes da história portuguesa do século XX: anos posteriores ao golpe de estado militar que derrubou a mais antiga ditadura da Europa contemporânea. Desse tempo assinalam o entusiasmo e o espírito militante da dedicação ao enfrentar os problemas e desafios educacionais, para os quais seus escritos têm procurado construir soluções e alternativas de ação. (Catani, 2011).

O conceito de formação, segundo Nóvoa, implica no confronto entre os distintos projetos que passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

O autor considera que a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória percorrida no passado. No cerne do trabalho formador, o trânsito pelas dimensões do tempo, a confiança na força da educação e uma ilimitada confiança nos efeitos da reflexão sobre a história pessoal procuram projetar-se no futuro da formação de professores.

Nóvoa 2002, p. 38 afirma que compreender a educação continuada como espaço propício para mudanças na formação e atuação do educador, como também para transformações da escola,

significa reconhecer que o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Vale ressaltar que a concepção de formação assumida nesta pesquisa tem como princípio valorizar, apoiar e potencializar ações educativas formativas comprometidas com as questões envolvidas no desempenho do exercício profissional do coordenador pedagógico, assim como das questões da formação docente no ambiente escolar.

Nóvoa (2002, p. 60) concebe em seu texto a escola como espaço educativo, coletivo e democrático em que trabalhar e formar; ensinar e aprender adquirem significado e sentido no processo de desenvolvimento profissional do educador. Na proposta de formação aqui apresentada investimos no processo de desenvolvimento profissional do coordenador que pretende-se o reflexo da formação no avanço profissional dos docentes. Nóvoa (2007) afirma que o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Eis-nos de volta face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão.

Cabe ao professor coordenador de Escolas Públicas, dentro da formação de professores e fora dela, provocar reflexão sobre e para práticas de transformação social, pessoal e profissional.

Goodson (2006, P.09) insiste na necessidade, premente na atualidade, de se desenvolver um intenso sentido de história, com base no qual o entusiasmo e a adesão dos docentes venham a catalisar as reformas propostas.

A seu ver, deve-se propiciar um lugar privilegiado à mudança pessoal e é fundamental que as missões institucionais se harmonizem com as missões e as emoções pessoais. O que implica a integração de setores internos, externos e pessoais.

Após tantos anos percebe-se que a formação continuada em serviço apresenta ainda dificuldade em se aproximar das propostas críticas e transformadoras de Goodson e Nóvoa, como também que suas concepções com relação a uma personalidade da mudança são necessárias como parte de estudos e pesquisas qualificados nos programas dos cursos de formação continuada nos segmentos Oficina e Escola.

Nos primeiros anos do novo milênio, o cenário da formação de professores coloca em relevância o discurso de que cada professor tem de construir um profissionalismo pessoal que encaixe na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e, acima de tudo na sua personalidade.

Goodson, (2008) complementa que boa parte do profissionalismo é aprendida, construída e necessariamente, sustentada no ambiente de trabalho cotidiano da escola, e o papel das reformas e da mudança deveria consistir em construir ambientes sustentáveis em que tal profissionalismo pudesse continuar a florescer.

Ancorados pelas discussões construídas sobre uma nova *epistemologia da formação* (Nóvoa, 1992) que tematiza sobre uma teoria da formação do adulto, por este possuir uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida.

Nesses aspectos vale ressaltar:

O desafio é produzir e instituir novas práticas de colaboração intelectual; é começar a elaborar junto os conhecimentos especializados que o ensino requer; é acompanhar os professores em uma parte do caminho ajudando-os a sair da solidão em direção à autonomia; é favorecer a consciência de pertencer a comunidades pedagógicas. O desafio é, em síntese, gerar condições que permitam aos professores assumirem um projeto pessoal de estudo e de intercâmbio constante com colegas. (Cardoso, p. 371, 2007).

A análise de relatos escritos aponta que o professor coordenador assume no cotidiano da escola diferentes atribuições e de diferentes aspectos. Essa atuação vai desde atendimento a pais, aos alunos, acompanhamento do professor às salas de aula, acompanha aplicação e diagnóstico dos resultados bimestrais das sondagens dos alunos e digita o resultado da escola em instrumento online de acompanhamento da SEE e destaca-se entre suas atribuições a formação dos docentes na ATPC,

Tanto a formação, quanto o acompanhar ações e resultados para o professor coordenador iniciante assumem diferentes contextos e conteúdos. A formação realizada na ATPC semanal exige preparo antecipado na organização de pautas que possam refletir tanto a formação semanal vinda dos órgãos centrais e Núcleo pedagógico, quanto à necessidade do grupo de professores da escola em que atua.

A organização do trabalho, a gestão do tempo didático, administrar relações no espaço da formação, a interação entre os pares, acompanhar a ATPC por segmento/ ano, a organização da rotina do coordenador, o espaço coletivo de formação, estratégias metodológicas de formação, intervenções apropriadas que provoquem mudanças, são alguns dos aspectos considerados relevantes nos relatos dos professores coordenadores para discussão durante a aplicação da proposta de formação.

Cardoso (2007) discute que um programa de formação, que tenha uma visão sistêmica, não pode abrir mão da realização, de maneira estruturada, da formação de profissionais em vários níveis: é preciso formar professores com vistas a impactar aprendizagens. No entanto, é preciso que a formação de professores não seja um fim em si, mas, acima de tudo, uma oportunidade para formar também formadores de professores.

3. CAPÍTULO III: ONDE? QUANDO? COMO? – ESCLARECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.

3.1. Onde aconteceu a proposta de formação para o Coordenador Pedagógico da Rede Pública Estadual de São Paulo.

A investigação e o desenvolvimento da proposta de formação de professores iniciantes no exercício da coordenação foi realizada nas dependências do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região Leste de São Paulo.

O Núcleo Pedagógico é um órgão vinculado à Diretoria de Ensino, que de acordo com o Artigo 73 do Decreto 57.141 de 18/07/2011, define-se como “unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino”. Segundo o mesmo artigo, são atribuições do Núcleo Pedagógico, entre outras:

I – Implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientam os professores na condução e procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II – Orientar os professores:

a) Na implementação do currículo;

b) Na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;

III - Avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários.

IV - Analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria.

Órgão de interface entre a Secretaria Estadual da Educação e as escolas a ela vinculadas procedendo a ações de qualificação da ação docente em todos os níveis e modalidades de ensino objetivando o cumprimento pleno das normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais.

O apoio desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico tem ainda por objetivo atualizar os conhecimentos em didática e metodologia dos docentes, oferecendo trabalhos de formação continuada, em serviço e fora dele, para melhor implementação das concepções que embasam o currículo da SEE/SP.

Sua atuação não se restringe aos programas e projetos dos órgãos centrais, tem também autonomia para coordenar ações de formação continuada que atendam as necessidades e especificidades dos profissionais vinculados à sua diretoria, em consonância com sua missão institucional.

O Núcleo pedagógico é constituído por uma equipe de docentes qualificados e especializados, nomeados para exercer a função de coordenação da disciplina que lhes é própria. Conta, portanto com, no mínimo, um profissional de cada disciplina – podendo este número ser ampliado de acordo com a demanda – além de abrigar profissionais responsáveis pela área de tecnologias e pelo programa Escola da Família.

Geralmente, está situado no mesmo prédio da Diretoria de Ensino, podendo, no entanto, ocupar outras dependências, como é o caso do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1, que ocupa um prédio próprio, abrigando também as dependências da Rede do Saber – órgão responsável pelas transmissões das videoconferências da rede estadual e pela formação à distância.

É composto de espaços destinados à formação, equipados com aparelhos tecnológicos e salas ambiente de informática e de leitura para melhor atender seus propósitos, que entre eles, primordialmente, está a realização de orientações técnicas para orientar, sugerir e disseminar práticas de ensino no desenvolvimento do Currículo e na utilização de materiais didáticos e paradidáticos em ações pontuais ou em encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades programadas pelos profissionais que nele atuam.

A formação no espaço do Núcleo Pedagógico se constitui um dos caminhos que possibilita, mesmo no proveito do espaço da formação que é dirigida por gestores externos, a possibilidade de aproximação e vínculos com parceiros que estão à frente da formação de professores e, que mobilizam e fazem a diferença nas ações e reflexões que hoje são discutidas no espaço comprometido de oficinas, cursos e novas propostas.

3.2. Quando aconteceu a formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

Os encontros de formação foram realizados quinzenalmente nos meses de abril, maio, junho, setembro, outubro e novembro do ano 2013. No período de 10 de maio a 08 de junho de 2013 foram realizadas as visitas de acompanhamento aos pesquisados em suas unidades escolares.

Os encontros aconteceram via convocação em diário oficial visto que semanalmente estes profissionais, coordenadores das escolas dos anos iniciais, são chamados para formação e acompanhamento das ações no exercício da coordenação.

No início dos trabalhos caracterizou-se o número de encontros previstos que permitiu organizar quinzenalmente oito pautas, conforme demanda da semana e no encaixe da formação prevista no cronograma da SEE.

3.3. Organização dos encontros de formação

3.3.1 Conteúdos e registros envolvidos na formação dos coordenadores

Tenho mais vontade de ir aos encontros deste grupo. A hora passa muito rápida e não tenho medo de me expor.
(Depoimento da PC Márcia durante a visita)

A opção por diversas formas de registros das informações durante a pesquisa pauta-se no pressuposto da epistemologia qualitativa, na qual se defende que modelos teóricos construídos nas práticas científicas pressupõem a construção e a interpretação organizadas nos momentos empíricos, entende-se, assim, que os instrumentos utilizados nesta pesquisa supõem conversações capazes de gerar corresponsabilidade entre os participantes da pesquisa, e o pesquisador, permitindo a escuta, a reflexão, a reelaboração de hipóteses e situações nas quais se encontram. (Stangherlim 2007, p. 90).

Instituiu-se a prática permanente de discutir nos encontros de formação, conteúdos apoiados em subsídios teóricos que alimenta e alinhava o presente estudo. Alinhar prática e teoria com autores preocupados com a formação de professores, a profissão docente, histórias de vida e tomar como base práticas profissionais e necessidades propiciam caminhos para o exercício da autonomia do coordenador.

Práticas de formação contínua organizada em torno dos professores individuais podem ser uteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (Nóvoa, 1991).

Cardoso (2007) ressalta em seus estudos o processo de formação e aprofunda as reflexões salientando que

Cabe ao formador ter consciência das aproximações sucessivas que os professores realizam para a compreensão dos conteúdos que estão em jogo no processo de formação. Os programas de formação continuada em serviço não podem deixar de considerar que os professores se relacionam com conteúdos de formação a partir dessa base e dos anos de experiência prática. O aprofundamento é consequência de uma negociação permanente entre as concepções com as quais operam e os novos conhecimentos que a formação possa vir a aportar. (Cardoso, 2007).

Nos encontros com os coordenadores priorizaram-se certas aprendizagens diante da demanda de períodos específicos. Em determinado mês ou meses do ano prevalecem ações pontuais com foco nas avaliações externas, sondagens diagnósticas, ações emergenciais, estudo de resultados, em nível de diretoria e escola, ações específicas voltadas para conteúdos da leitura e da escrita do programa vigente.

Sem perder de vista a formação dos professores coordenadores em questão, o conteúdo desenvolvido para oito pautas da proposta de formação, propositadamente, cruzou-se a intencionalidade da formação em serviço articulada e entrelaçada às ações anteriores. Toma-se como exemplo que no segundo semestre o que mais se discute é a avaliação externa a que a rede pública é submetida em todos os níveis e seus dados. Diante disto, um dos temas abordado esteve pautado no contexto da avaliação externa e diagnóstico da aprendizagem.

O material elaborado para a formação dos professores coordenadores contempla os conteúdos envolvidos na prática e na gestão deste profissional confere conteúdos sobre a fundamentação teórica que ilumina a prática e a presente pesquisa, assim como, conteúdos sobre formação de professores, as práticas pedagógicas, estratégias formativas, e por fim, o processo de aprendizagem dos alunos.

As pautas foram organizadas sob uma estrutura singular de forma a facilitar a sequência dos conteúdos. Contemplou-se: Objetivos do encontro, conteúdos, atividades: (Leitura no contexto de formação pelo formador; atividades diversas, individuais, em duplas e coletivas; estudo de textos pertinentes aos objetivos de cada encontro; modelização de práticas; socialização das atividades e depoimentos). A pauta dá continuidade nos estudos de referenciais teóricos e finaliza com uma atividade a ser realizada na escola no encontro com os professores e compartilhada com o grupo de coordenadores no encontro seguinte.

3.4. Organização das pautas de formação

Para enfatizar que o conhecimento é um processo sempre em construção planejou-se pautas específicas de trabalho para cada encontro e manteve-se uma ordem na sequência das atividades.

A sequência era: objetivos dos encontros, retomada do encontro anterior, conteúdos, leitura no contexto de formação, atividades individuais ou em grupo, aprofundamento teórico, socialização de práticas, depoimentos e trabalho pessoal. As pautas trabalhadas estão como anexo ao final do texto.

Todas as informações, as observações, os comentários, os registros, os apontamentos, os combinados, as impressões, questionamentos e desenvolvimento das pautas anotou-se no instrumento Caderno de Registros.

As pautas e textos de apoio à formação, distribuídos aos Professores Coordenadores pesquisados, potencializam as discussões, os grupos de estudos, os debates, as reflexões e as práticas do grupo em questão.

3.4.1. Primeiro encontro da formação – Pauta um

A primeira pauta desenvolvida tratou de apresentar o novo formato da proposta de formação, o acolhimento especial ao grupo, apresentação individual e relato dos coordenadores quanto à trajetória profissional e finalizou tratando do estudo de encaminhamentos e diagnóstico sobre sondagens de escrita dos alunos. Os professores responderam a questionário com o intuito de conhecer o perfil pessoal e profissional dos coordenadores e houve a leitura de dois textos para aprofundamento teórico: Entre - vistas de Goodson (2007), e A importância da avaliação diagnóstica em contextos iniciais de alfabetização das autoras Ribeiro e Torres (2009, ed.06-Ano 2) Goodson afirma,

Quando você define espaço e redefine tempo, que acontece também com as novas tecnologias, você está certamente redefinindo a noção de fronteiras. Mas muitas das fronteiras das quais estou falando não estão relacionadas ao espaço externo, estão relacionadas a lugares internos, dentro das pessoas, e esses lugares internos das pessoas – que nutro como um tesouro – ainda são os únicos lugares que não podem ser penetrados por forças do mundo às quais me oponho. São lugares secretos onde

as pessoas decidem sobre os próprios modos de julgamento... decidem quem elas são, decidem quem elas querem ser, decidem sobre seus projetos de identidade. (Goodson, 2007).

QUADRO I – Impressões quanto ao primeiro encontro¹

Este primeiro encontro de apresentação da proposta contou com a presença de todos os coordenadores participantes da pesquisa. Cada professor coordenador apresentou-se ao novo grupo. A princípio houve reações de estranheza à nova proposta de formação, porém, ao longo das atividades foram se esclarecendo os principais objetivos que vinham ao encontro de necessidades e fragilidades da função enquanto PC detectadas já há algum tempo, inclusive por este grupo de PC novos. Os coordenadores, numa posição de desconfiança, entendiam que ali se concentravam os professores coordenadores que não sabiam nada ou ‘inexperientes’, expressão usada pelo próprio grupo e que, ao se esclarecer os objetivos e a organização para este grupo em especial trouxe aos comentários mais tranquilidade até curiosidade em como seriam desenvolvidos os próximos encontros. O texto para estudo e reflexão trazido para este primeiro dia foi intencionalmente retirado do fragmento da entrevista de Goodson que tratava sobre os professores reflexivos. O autor foi apresentado ao grupo como o aporte teórico das discussões e reflexões de algumas pautas de formação que seriam desenvolvidas ao longo dos próximos encontros. O tema discutido na sequência dos trabalhos retomou os encaminhamentos da sondagem das hipóteses de escrita e o seu diagnóstico. O tema foi considerado relevante pelos coordenadores onde os mesmos tiveram a oportunidade de expressaram suas dúvidas em relação ao tema sem medo de se expor até por se perceberem organizados em um subgrupo menor com necessidades de trabalho e intervenções bastante próximas.

3.4.2. Segundo encontro da formação – Pauta dois

A segunda pauta tratou de estratégias formativas, dificuldades encontradas, reflexão sobre histórias de vida dos professores, relato das respostas ao questionário, refletiu sobre a importância da organização de rotinas e a gestão do tempo pedagógico.

¹ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a primeira pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

Discutiu-se e analisou-se um Projeto didático. O referencial teórico em discussão aborda o texto de Madalena Freire (1998) - Prática reflexiva sobre a ação pedagógica. A autora destaca que um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. (FREIRE, 1998, p.23-24).

QUADRO II – Impressões da pesquisadora quanto ao segundo encontro.²

Neste segundo encontro selecionei como leitura deleite o texto ‘Feliz por nada’ de Martha Medeiros. O encontro prosseguiu com a leitura do registro do encontro anterior onde foi possível perceber a dificuldade que os PC apresentavam em registrar os encontros, percebeu-se o incômodo do grupo ao decidirem quem levaria o Caderno de Registro naquela semana. Esse foi um dos aspectos observados onde houve um avanço significativo na postura e na confiança desse profissional em realizar tal atividade. Foram abordados ainda estudos da coletânea de atividade usada pela Rede Pública Estadual, a organização da rotina do professor e estratégias metodológicas de formação como foco na tematização de prática. Teve-se o cuidado de selecionar textos e temas que pudessem subsidiar o PC no dia a dia dentro do seu espaço de formação (a unidade escolar) e que provocassem reflexões, discussões, como também fomentar questionamentos que pudessem embasar o PC nos esclarecimentos de possíveis dúvidas dos docentes na ATPC.

² Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a segunda pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

Após alguns encontros s coordenadores já se organizavam para almoçar juntos, se mostravam mais extrovertidos durante as socializações das reflexões e estudos com o grupo bem como o sentimento de pertencimento àquele grupo de formação específica, o que refletia nas tomadas de decisões e na sua postura diante dos colegas, dos próprios professores e equipe gestora da sua unidade escolar, se percebendo como ator. importante e fundamental no sucesso do trabalho pedagógico

3.4.3. Terceiro encontro da formação – Pauta três

A terceira pauta de formação contempla reflexões do coletivo sobre a primeira visita de aproximação e acompanhamento do pesquisador aos coordenadores no espaço das suas escolas. Impressões do antes, durante e após a visita e o quanto sentimentos como medos, calafrios e insegurança vieram à tona neste dia. Trabalhou-se a devolutiva dos trabalhos pessoais quanto ao planejamento de pauta de ATPC com o objetivo de análise de sondagem e estudos sobre os projetos didáticos de suas respectivas escolas. O apoio teórico foi o estudo do texto Caminhos para a formação de professores de Regina Scarpa (2013) e ler a fim de discutirmos no próximo encontro, o fragmento da entrevista de Goodson (2007) sobre Fronteiras. Scarpa acrescenta,

A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. (SCARPA, 2013).

QUADRO III – Impressões da pesquisadora quanto ao terceiro encontro³

Neste terceiro encontro procurou-se oportunizar o compartilhamento de sentimentos dos Professores Coordenadores novos na função após a visita do formados às suas respectivas escolas. Foi possível evidenciar o sentimento de medo e insegurança em relação a tais visitas a partir do entendimento equivocado que estas aconteciam com o intuito de vigilância, inspeção do trabalho. Porém, os depoimentos apontaram uma grata satisfação após estes acompanhamentos específicos nas unidades escolares, quando entenderam tal ação como um acompanhamento, uma parceria e um norteador do trabalho.

³ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a terceira pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

Houve ainda a análise dos resultados da diretoria Leste 1 a partir das sondagens de escrita e reflexão do quanto a formação neste novo desenho é um potencializador de ações.

Para finalizar, foi proposta a leitura do 2º fragmento da entrevista de Ivor Goodson, onde os PC deveriam assinalar no texto palavras chaves, consideradas importantes para a trajetória de formação que estivessem vivendo no momento

3.4.4. Quarto encontro da formação – Pauta quatro

O quarto encontro propicia a discussão sobre Grupos colaborativos, o trabalho em equipe, o papel do coordenador em fortalecer interações, a construção do grupo e de vínculos de parcerias com seus pares, o delegar ações, o Replanejamento como foco de pauta por conta de demanda da SEE. Alimentou-se com textos de apoio: Empenho em colaborar de Rios (2012) e Freire (1998) A construção do Grupo. Contou-se neste encontro com a análise e reflexão de documento referência da rede pública, Expectativas de aprendizagem dos anos iniciais em versão atualizada.

QUADRO IV – Impressões da pesquisadora – quarto encontro⁴

Neste quarto encontro procurou-se consolidar os procedimentos do Projeto Ação e Reação como foco no processo, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola.

A questão do Replanejamento teve uma atenção especial ao passo que, constitui-se um momento de reorientação do trabalho pedagógico da escola, para tanto torna-se necessária a reavaliação das metas estabelecidas e os objetivos alcançados, face às condições do atual contexto, redimensionando o plano de intervenção pedagógica da unidade. Para tanto, foram tratados os seguintes subsídios teóricos: Guias de Orientação do Professor – Programa Ler e Escrever; Expectativas de Aprendizagem de cada ano – versão atualizada e Expectativas de Aprendizagem de Produção de texto.

⁴ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a quarta pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

3.4.5. Quinto encontro da formação – Pauta cinco

No quinto encontro, dando continuidade a proposta de formação, o assunto tratado foi refletir sobre relatos de experiência e o quanto as mudanças refletem no desenvolvimento e na transformação pessoal, houve análise de sondagem com propostas de intervenções e o papel do coordenador em articular as discussões e propostas de ações que possibilitem avanços de resultados diante das análises de dados reais das escolas, delineando possíveis mudanças e trazendo para o próximo encontro os encaminhamentos realizados em ATPC com os professores. Explorou-se o subsídio teórico de Goodson (2007) sobre Histórias do Currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento.

QUADRO V – Impressões da pesquisadora quanto ao quinto encontro⁵

No quinto encontro, oportunizou-se a reflexão sobre a “importância de conceder à transformação pessoal um lugar de destaque na análise das mudanças” (Goodson, 2001, p.57) encorajando o relato de experiências pessoais ou de grupos para discussão coletiva e a partilha de experiências do quanto as mudanças refletem no desenvolvimento e transformação pessoais.

Num segundo momento, aconteceu o estudo e análise dos resultados da sondagem dos alunos por ano/série onde foram identificadas as fragilidades e potencialidades e já o delineamento com o grupo de ideias e sugestões de intervenção e possíveis mudanças.

Foi proposto, neste encontro, o registro em vídeo e depoimento reflexivo escrito um encontro de ATPC do PC desenvolvida com seus professores. O intuito é que esse PC assista-o posteriormente e observe a própria prática com vistas às expectativas iniciais da função, analisando até o momento atual, onde ele possa se perceber enquanto formador de professores e mediador do trabalho pedagógico e o quanto ele avançou, em questões de autonomia, autoconfiança e como isso refletiu no trabalho desenvolvido.

⁵ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a quinta pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

3.4.6. Sexto encontro – Pauta seis

O sexto encontro planejou-se a apropriação dos dados do SARESP 2012 dos terceiros e quintos anos do ensino fundamental a fim de interpretá-los, analisá-los em nível de diretoria, os resultados alcançados usando a estratégia metodológica para análise dos dados das escolas em que os coordenadores desempenham as funções. O aprofundamento teórico tratado foi: Como compreender e ensinar competências. Zabala e Arnau (1998); As competências para ensinar no século XXI. Perrenoud e Thurler (2002).

QUADRO VI – Impressões da pesquisadora – Sexto encontro⁶

A pauta seis favoreceu o estudo dos resultados do SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo. Os coordenadores consideraram um tema do qual eles necessitam estudar mais intensamente. Os dados da aprendizagem de cada escola são provocativos e, tanto resultados positivos, quanto negativos ref.letem na pessoa do coordenador. As intervenções são organizadas pelos professores coordenadores e gestores das escolas. Os Coordenadores relataram que estas reflexões e análises favorecem mudanças na prática do professor durante a formação na ATPC. Os textos selecionados para aprofundamento teórico vieram ao encontro dos estudos realizados, mas os coordenadores insistem em dizer que a demanda do PC é imensa e ainda não possuem o hábito da organização da rotina contemplando nela horário para estudo e planejamento de material para a formação dos docentes na escola.

3.4.7. Sétimo encontro – Pauta sete

O sétimo encontro retoma as pautas anteriores, a organização do trabalho do coordenador na escola e as estratégias formativas adotada no ATPC sob a perspectiva dos conteúdos abordados em torno da formação continuada do professor. Um fator gerador de possibilidades no exercício autônomo da função constatou-se na reflexão sobre as duas visitas de acompanhamento

⁶ Tal quadro exprime impressões sobre a sexta pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

ao trabalho do coordenador no lócus da escola. O que fundamenta este encontro é o texto de Placco e Almeida (2008) sobre o trabalho coletivo como prevenção.

O sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantendo os objetivos pautados no projeto coletivo como norteador do trabalho com os professores. PLACCO e ALMEIDA (2008)

QUADRO VII – Impressões da pesquisadora – sétimo encontro⁷

O encontro de número sete garantiu a retomada das seis pautas discutidas e trouxe como foco de reflexão o quanto precisamos ir e vir nos caminhos da formação. Da análise destes momentos foi possível extrair algumas conclusões acerca das implicações acerca da observação, das estratégias utilizadas na formação dos docentes e a inter-relação entre os profissionais na escola. Analisamos no grupo o quanto estas pautas contribuem para o trabalho do coordenador tanto no cotexto da sua vida profissional quanto o incentiva às leituras, o estudo e a ampliação dos saberes necessários ao bom desempenho de suas funções. Gosto quando observo o quanto estabeleceram vínculos dentro e fora do espaço da formação. Eles se comunicam, vão almoçar juntos e planejam trocas de atividades, projetos, trocam informações por email ensinando e aprendendo, tudo ao mesmo tempo.

3.4.8. Oitavo encontro – Pauta oito

A oitava pauta organizou-se em torno de apresentar a todos os professores coordenadores em exercício e convidados, uma proposta de situação que favoreça sistematizar, refletir, trocar, devolver o construído no caminho percorrido pela pesquisa. A finalização do encontro deu-se pela oportunidade da pesquisadora expor em Seminário Interno de Boas Práticas realizado nas dependências do Núcleo Pedagógico.

⁷ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a sétima pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

O momento do Seminário interno não estava previsto como conteúdo de uma pauta de formação. Preparar um seminário que oportunize explicitar os conhecimentos construídos, teorizar a própria prática, apoiados nas reflexões realizadas, constitui-se na possibilidade de marcar o processo formativo na voz dos profissionais envolvidos. Supõe continuidade das ações de formação, o repensar, o reorganizar e ajustes necessários na proposta pensando na continuidade da formação do grupo.

Concordo com Figueiredo (2001, p.47), ao afirmar que a formação continuada precisa ser contínua, deve dialogar com os saberes do educador, compreender o educador como sujeito do processo de aprendizagem que tem conhecimentos prévios e que, ao se dispor a mudar, a experimentar necessita de um espaço para colocar suas dúvidas, dividir seus avanços, comparar.

QUADRO VIII – Impressões da pesquisadora – oitavo encontro⁸

O encontro de número oito foi considerado o mais difícil de ser executado, pois não havia disponibilidade no cronograma do Núcleo pedagógico para a última pauta com o grupo, pois a organização de um seminário Interno de boas práticas pela formadora da SEE que acompanha o grupo I completo de professores coordenadores. Por conta deste evento, resolvemos inscrever em uma das salas de apresentações a proposta de formação para os coordenadores iniciantes. Aproveitamos a oportunidade com o objetivo de compartilhar com os coordenadores, diretores e convidados presentes todo o processo de aplicação das pautas de formação para este grupo, a devolutiva do trabalho realizado fortaleceu ideias de novos grupos e os diretores compreenderam com mais clareza a proposta elogiando o trabalho dos seus coordenadores nas escolas.

Nenhum método de investigação tem valor só por si. As técnicas e os instrumentos usados só terão utilidade e validade em função dos objetivos do investigador e do próprio objeto de investigação. (Nóvoa, 2013, p. 195)

⁸ Tal quadro exprime impressões da formadora sobre a oitava pauta de formação quanto a: momentos íntimos da formação, falas do PC, o contexto de trabalho, reações do PC, observações e reflexões ou reflexões ao final das pautas.

A pesquisadora considerou que a sequência das pautas, a aplicação da proposta de formação, a seleção dos textos utilizados nas discussões, as reflexões, o trabalho pessoal e os slides produzidos para cada encontro contribuíram significativamente para as reflexões e discussões em cada reunião e refletem o trabalho desenvolvido.

A proposta é concentrar os materiais produzidos na formação sob a configuração de oficinas a fim de, após o encerramento das investigações, obtermos uma sequência de orientações que subsidie e complemente a formação continuada em serviço de professores coordenadores, dentro e fora da escola.

3.5. Instrumentos de avaliação

De acordo com os estudos e pesquisas de Sousa (2010),

Todos os processos de discussão e de construções de significados devem vir acompanhados de momentos de avaliação constante da prática. Ao avaliar o seu trabalho em um grupo também avaliamos o trabalho do grupo como um todo. O impacto que a perspectiva avaliativa tem em nossas vidas também nos define como seres humanos; nossas perguntas; nossas opções e os caminhos escolhidos envolvem necessariamente decisões e movimentos de avaliação. (Sousa, p. 25, 2010)

Durante cada encontro de formação, conforme organização da sequência das pautas, antes do início das atividades os professores apresentam sob a forma de relatos a atividade do trabalho pessoal que desenvolvem com os professores ou um dos textos trabalhado no encontro anterior para estudo e reflexão no encontro seguinte.

Considera-se este momento como uma oportunidade de avaliação sobre o desenvolvimento na apresentação dos trabalhos, nas discussões do grupo e o quanto professores avançam quando trabalham em cooperação.

A análise das devolutivas revelou momentos importantes da interação dos grupos ao socializar as reflexões das atividades propostas e o compartilhar de experiências.

Avalia-se, também, a relação estabelecida fora do contexto da formação quando os professores, nos horários reservados às refeições, interagem na constituição de pequenos grupos, fortalecem vínculos de amizade, trocas, a comunicação entre coordenadores, o estudar juntos, trocar projetos e prestigiar eventos dos colegas.

É possível avaliar que ainda se faz necessário acompanhar o cotidiano do contexto do coordenador com maior frequência, em caráter formativo, pois é no registrar depoimentos, dúvidas e sugestões dos coordenadores que se fortalece a segurança e diminui a ansiedade profissional e pessoal.

3.6. Instrumentos de acompanhamento do trabalho dos coordenadores em formação

Foram utilizados subsídios teóricos de autores que sustentam a presente investigação, questionários contemplando questões abertas sobre a vida funcional e pessoal dos professores coordenadores. Foram solicitados relatos sobre a sua trajetória profissional e pessoal, identificando quais necessidades consideram relevantes ao atuar como professor coordenador.

Durante a formação houve registros reflexivos de cada encontro em um instrumento de acompanhamento denominado Caderno volante de Registros, a cada encontro realizado retomou-se na leitura inicial os registros do encontro anterior como uma das atividades previstas nas pautas. Oito professores deixaram seus registros por escrito no respectivo caderno.

A experiência de aplicar uma proposta de formação continuada possibilita crescimento pessoal e profissional nas condições de quem aplica a proposta de formação e de quem é acompanhado por ela. Observam-se as trocas de experiências, segurança no compromisso com a formação de professores ao considerar a realidade a qual estão inseridos e os desafios em organizar boas situações didáticas capazes de ajudar a coordenar a gestão de uma escola pública comprometida com a qualificação da formação de seus professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

Rubem Alves (2000)

A partir de todo contexto pesquisado durante a aplicação da proposta de formação para este grupo específico de professores coordenadores, consideramos pertinente compreender os objetivos pelos quais defendemos a aplicação de uma proposta de formação continuada em serviço com foco no PC iniciante na função. Promover a interlocução dos saberes entre coordenadores e dinamizar o desenvolvimento profissional no âmbito desta mesma formação, da produção e divulgação de novos conhecimentos adquiridos são objetivos que permeiam todo o trabalho.

A experiência de aplicar uma proposta de formação continuada possibilita crescimento pessoal e profissional nas condições de quem aplica a proposta de formação e de quem é acompanhado por ela. Observaram-se as trocas de experiências, segurança no compromisso com a formação de professores ao considerar a realidade a qual estão inseridos e os desafios em organizar boas situações didáticas capazes de ajudar a coordenar a gestão de uma escola pública comprometida com a qualificação da formação de seus professores.

O processo de organização, da escolha e pesquisa quanto aos conteúdos trabalhados aconteceram por meio das experiências da pesquisadora adquirida no percurso da coordenação, das necessidades detectadas nos caminhos da formação de outros grupos de coordenadores e com as situações que emergem neste contexto.

O desenvolvimento da proposta proporcionou a este grupo de coordenadores pesquisados a oportunidade de explicitar os conhecimentos construídos, teorizar a própria prática, apoiados nas reflexões realizadas, constitui-se na possibilidade de marcar o processo formativo na voz dos profissionais envolvidos. Supõe o repensar, o reorganizar e os ajustes necessários gerando um constante caminho do ensinar e aprender com as discussões e reflexões encontradas no contexto da formação.

Concordo com Figueiredo (2001, p.47), ao afirmar que a formação continuada precisa ser contínua, deve dialogar com os saberes do educador, compreender o educador como sujeito do processo de aprendizagem que tem conhecimentos prévios e que, ao se dispor a mudar, a experimentar necessita de um espaço para colocar suas dúvidas, dividir seus avanços, comparar.

A importância de conhecer autores que pesquisam o contexto da formação continuada, sua biografia e escolhas de pensar a realidade dos professores, seus sentimentos, adquirirem experiência no seu próprio contexto de trabalho, construir a história juntos, é de um crescimento ímpar a todos os envolvidos.

A dinâmica da cooperação e colaboração desenvolvida neste grupo deve movimentá-los no sentido da reflexão sobre a prática, a autonomia nas tomadas de decisões, no estabelecimento de vínculos profissionais e pessoais, no sentido de despertar o olhar para a sociedade do conhecimento, as atitudes, a sensibilidade e os sentimentos que permeiam o espaço cotidiano da escola.

As relações estabelecidas e fortalecidas na aplicação da proposta, as dificuldades encontradas no caminho da formação, o cansaço pelas demandas do dia a dia, não impediram de seguir em frente na busca de possibilidades de trabalhos, dar segurança e amparar, em todos os momentos este grupo tão singular e ao mesmo tempo tão especial.

Desenvolver metodologias nas pautas aplicadas que contemplassem a reflexão sobre as teorias e as práticas de formação baseadas no cotidiano do próprio coordenador, indo ao encontro de suas necessidades, foi uma das formas mais eficaz para o desenvolvimento da proposta e o alcance dos objetivos propostos.

Diante desses aspectos até aqui colocados constatamos que a formação em serviço rompe com as barreiras cotidianas, promove interação, estabelece relações e pressupõe conhecer novas estratégias ao lançar olhares para sua própria história e a história do outro, para que aconteça no seu próprio fazer e no fazer do outro.

A organização do processo em que as pautas foram pensadas neste trabalho resultou um conjunto de materiais os quais apontam detalhes importantes do percurso de vida dos professores, e por meio de registro escrito, caracterizam em detalhes o percurso e as experiências vivenciadas tanto no âmbito profissional quanto pessoal destes profissionais. Penso que vale a pena ressaltar o quanto estes materiais podem contribuir com outra pesquisa e outras possibilidades.

Assim, finalizo este documento a luz do texto de Goodson (1988), de que é certamente verdadeiro que há uma enorme pressão pós-moderna sobre o 'eu'. Podemos ver e já conversamos antes sobre o 'eu' fragmentado, o 'eu' questionado, o 'eu' deprimido, e assim por diante. E, alguns desses, são fatos irrefutáveis. Mas a única maneira de permanecer otimista no mundo é reafirmar, não a primazia de um 'eu' singular, mas a primazia de um 'eu' que mantém uma narrativa significativa em construção. Vejo a identidade como uma narrativa significativa que se mantém em construção. Se esta narrativa continua, significa que você tem algum objetivo que é importante na vida, que dá significado para o 'eu' ou os 'eus' que definem sua identidade.

Com toda a investigação delineada e com perspectivas futuras planejadas e desenhadas no que diz respeito à formação contínua de professores coordenadores, sinto-me aliviada e orgulhosa de aprender a dar os primeiros passos no universo da pesquisa acadêmica, e reconheço o quanto desafiante foi estar pesquisadora; aquela que se afasta do objeto, que busca teorias, que na clareza recorta e fixa um pontinho preto de escolha em meio a um belo vitral.

5. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO; Nicola. *Dicionário de Filosofia*: edição revisada e ampliada. Tradução da 1ª ed. Brasileira por Alfredo Bosi – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, L. R., Placco, V. M. N. de S. (orgs). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*, São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- CARDOSO, Bia. (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. – Rio de Janeiro, Record, 2007.
- CATANI, Denice Barbara. Antônio Nóvoa: *um pensamento fecundo da história da educação*, In: REGO, Teresa Cristina. *Memória, História e escolarização - 3ª ed.*, cap. I - São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- CHRISTOV, L. H. S.. *Educação Continuada função essencial do coordenador pedagógico*. In: O coordenador pedagógico e a educação continuada, São Paulo: Loyola, 2008.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1953.
- FERNANDES, M. J. S. *A Coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar*. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo, v.27, n.3, p.361-588, set./dez. 2011.
- FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- FERRERO, Emilia; TEBEROSK, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, p.190 – 221. 1999.
- FIGUEREDO; Angela Maria da Silva. *Formação Continuada de professores alfabetizadores: Como aprende o professor?* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.
- FREIRE, Madalena. *Educador*. São Paulo, 2008.
- FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et all. *Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24
- GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: *Vidas de professores*. – 2ª ed.cap.III, p. 63. – Portugal: Porto Editora, 1995.

- GOODSON, I. F. *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*; Lisboa, Porto Editora, 2008.
- GOODSON, I. F. *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições* - org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia: Cegraf, 2007.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*; tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia; Alternativa, 2001.
- _____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12ª ed. – São Paulo, Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜCK, H. *A escola participativa. O trabalho do gestor escolar*. São Paulo: Vozes, 2005.
- _____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. – 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Séries Caderno de Gestão I)
- _____. *Liderança em gestão escolar*. – 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Séries Caderno de Gestão IV)
- MEDEIROS, Martha. *Feliz por nada*. São Paulo, L&PM, 2011.
- MELLO, Antonio Celso de. *A formação continuada do professor coordenador e os desafios de seu trabalho na escola básica*. In: Revista de Educação do COGEIME, ano 22, janeiro/junho, p. 77-99, 2013.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992.
- _____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. *Vidas de Professores*. 2ª ed. – Porto, Porto Editora, 1995.
- _____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. In: Artigo surge na sequência de Palestra Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1999.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Editora Educa, 2002.

- OLIVEIRA, M. A. M. (org.) *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. – 8ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, D.A; DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PARREIRAS, Ninfa. *Memória - Poemas do tempo*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- PERRENOUD, Phillipe; THURLER, MG. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. (coordenação) *Pedagogia Ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- PLACCO, V. M. N. de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, v.2, p. 227-287, 2011.
- _____. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PLACCO, V. M. N. de Souza, GUIMARÃES, A. Ana. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 11ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- REGO, Teresa Cristina (org.) *Memória, história e escolarização*. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2011.
- RIBEIRO, Erica Berti; TORRES, Vera de Jesus. *A importância da avaliação diagnóstica em contextos iniciais de alfabetização*: Revista de Pedagogia perspectivas em Educação. 6ª ed. Ano II, 2009.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Resolução SE Nº 35, de 7-04-2000*, que dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 2000.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Resolução SE nº 88, de 19-12-2007*, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, São Paulo, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Resolução SE nº 89, de 19-12-2007*. Dispõe sobre o processo seletivo, escolha e designação de docente para exercer as funções de professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Resolução SE nº 53/2010*. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88/2007, e da Resolução SE nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador. SP. 1996.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Decreto 57141, Artigo 73 de 18/07/2011*. SEE, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, *Resolução SE nº 42, de 10-4-2012*, que resolve e Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007. SEE, São Paulo, 2012.

STANGHERLIM, Roberta. *Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE*. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. PUC-SP.

SCARPA, Regina. *Era assim, agora não: Uma proposta de formação de professores Leigos*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. - Petrópolis, RJ; Vozes, 2010.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. *Políticas do conhecimento: vida e trabalho* - Coleção Desenredos docente. Goiânia: CEGRAF, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 13ª ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.4) – São Paulo: Cortez, 2009.

WEISZ, Telma. *Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado*. In “Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores Letra e Vida”.

_____. *Existe vida inteligente no período pré-silábico?*. In “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida”. Módulo 1: Coletânea de textos, Unidade 4, Texto 4. São Paulo. CENP, 2003. Módulo 1: Coletânea de textos, Unidade 3, Texto 5. São Paulo: CENP, 2003.

ZABALA, ANTONI. *A prática educativa: como ensinar*. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências* – Porto Alegre: Artmed, 2010.

6. ANEXOS

ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Uma Proposta para a formação em serviço de Professores Coordenadores de Ciclo I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Pesquisador Responsável: Élide Aparecida Tardeli

Orientador: Prof^a Dr^a Patrícia Aparecida Biotto Cavalcanti.

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

Telefones para contato: (11) 20929413 - (11) 997116413 - (11) 29570052

E-mail: elida@ultrarapida.com.br - elida.tardeli@gmail.com

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos RG: _____

O (A) Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Uma Proposta para a formação em serviço de Professores Coordenadores de Ciclo I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo”, sob a responsabilidade da pesquisadora Élide Aparecida Tardeli, realizado na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, PROGEPE – Programa de Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Consideramos que a formação continuada passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e, esta também passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Nossa investigação tem a finalidade de trazer reflexões e discussões sobre a formação contínua de professores, em especial, aqueles recém-designados como professores coordenadores da Rede Pública Estadual Paulista em escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental.

Objetivamos que este espaço de interação quinzenal se constitua efetivamente numa oportunidade de construir dispositivos para uma nova proposta de formação e reflexão sobre a prática, autonomia na tomada de decisões e intervenções significativas no cotidiano das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo das Escolas Públicas Estaduais de Ciclo I da Diretoria de Ensino da Região Leste de São Paulo.

A pesquisa será realizada em duas fases distintas: a primeira na aplicação de oito sequências de pautas de formação abordando temas que considerem: argumentos teóricos da pesquisa em questão e aspectos práticos da gestão pedagógica do Professor Coordenador.

A segunda fase consiste em acompanhar, em duas visitas, os Coordenadores deste grupo referência, com foco nos principais aspectos discutidos nas pautas e a contribuição das discussões nas suas angústias, ações e intervenções no cotidiano de professor Coordenador.

Os resultados desta investigação têm por objetivo repercutir numa proposta de formação em serviço para este público específico e, que após revisão, dedicaremos à apreciação dos responsáveis pela Equipe Central da Escola de Formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas durante a aplicação das oito pautas em Orientações Técnicas, ou a qualquer tempo com o pesquisador por meio da visita de acompanhamento, e-mail ou telefones.

Fica assegurado a garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa que não mencionará nomes, localização ou outros dados que possam vir a contrariar esses direitos.

Eu, _____, RG: _____

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

São Paulo, ____ de _____ de 2013.

Assinatura _____

ANEXO 2- Resolução SE Nº 88 de 19/12/2007

Resolução SE - 88, de 19-12-2007

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

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

resolve:

Art.1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

- I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
- III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação.

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais.

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.

Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;
2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;
3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.
4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

Art. 6º O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

§ 1º Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.

§ 2º Cada credenciamento terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da data de publicação dos resultados do processo correspondente.

§ 3º A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos.

Art. 7º O processo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas de sua jurisdição.

Parágrafo único: Deverão constar do edital:

1. as condições para inscrição;
2. o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
3. os referenciais bibliográficos;
4. a composição da prova;
5. o índice de acertos necessários para o credenciamento;
6. o prazo para publicação de resultados;

Art. 8º O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I - mediante solicitação por escrito;

II - remoção para outra unidade escolar;

III - a critério da administração, em decorrência de :

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho;

d) não tiver o mínimo de aulas atribuídas na unidade escolar.

§ 1º Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos inciso I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento.

Art. 9º A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

Art. 10 O exercício das atribuições de posto de trabalho de Professor Coordenador por docente que se encontre na condição de readaptado, dependerá de manifestação prévia da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 11 Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP orientar as Diretorias de Ensino no processo de credenciamento, indicando os critérios para organização e

avaliação da prova, os referenciais bibliográficos e os procedimentos e instruções complementares que garantam unidade ao processo seletivo.

Parágrafo único Excepcionalmente, em 2008, a prova para o credenciamento será elaborada pela CENP.

Art. 12 O critério para definir a quantidade de Professores Coordenadores em unidades escolares e oficinas pedagógicas será objeto de resoluções próprias.

Art. 13 Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:

I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II – em 31.01.2008 para todos os demais.

Art.14 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário.

ANEXO 3- Resolução SE 89 de 19/12/2007

Resolução SE - 89, de 19-12-2007.

Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino

A Secretária da Educação, considerando as disposições da Res. SE nº 88/2007 e as especificidades das quatro séries iniciais do ensino fundamental, resolve:

Art.1º As escolas estaduais que oferecem atendimento às quatro séries iniciais do ensino fundamental contarão, a partir de 2008, com posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica nesse segmento de ensino, na seguinte conformidade:

I - 01 (um) posto de trabalho para a escola que mantém de 6 a 30 classes de 1ª a 4ª série;

II - 02 (dois) postos de trabalho para a escola que mantém número de classes superior a 30 classes de 1ª a 4ª série;

Parágrafo único: No caso de unidades que mantêm número inferior a 6 classes caberá ao Diretor de Escola e ao Supervisor de Ensino garantirem as condições para melhorar o desempenho escolar.

Art. 2º São atribuições do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, além das fixadas na Res.SE 88/2007:

I - auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;

II - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos.

III - orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;

IV - conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica;

V - estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento.

Art. 3º O Professor Coordenador que atuar na unidade escolar nas séries iniciais do ensino fundamental cumprirá 8 (oito) horas das 40 semanais obrigatórias, na Diretoria de Ensino para participação em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas.

Art. 4º No projeto a ser apresentado para seleção do Professor Coordenador, além das exigências definidas na Res. SE 88/2007, deverão estar relatadas as experiências profissionais em alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental, demonstrando conhecimento adquirido por práticas em sala de aula ou propostas didáticas apoiadas na leitura e na escrita de textos, com bons resultados de aprendizagem.

Art. 5º Caberá ao Diretor da unidade escolar valorizar os certificados de participação em cursos promovidos pela Secretaria da Educação, em especial, aqueles que se referem diretamente ao objeto da coordenação, tais como: Letra e Vida/Ler e Escrever.

Art. 6º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/07/2008.

Nota:

Res. SE n.º 88/07, à pág. 196 do vol. LXIV;

Artigos 4º e 5º revogados pela Res. SE nº 42/12.

ANEXO 4- Resolução SE 53 de 24/06/2010

Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19-12- 2007, e da Resolução SE 21, de 17.2.2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de assegurar, em todas as unidades escolares, o efetivo e adequado preenchimento do posto de trabalho de Professor Coordenador, respeitada a regionalidade, no âmbito de cada Diretoria de Ensino, resolve:

Artigo 1º - Os dispositivos da Resolução SE 88, de 19-12- 2007, ficam alterados na seguinte conformidade:

I – o artigo 4º:

“Artigo 4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I – ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 anos de experiência docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;

III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º,

da Lei Complementar 1.010/2007, mesmo que se encontre sem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.”
(NR)

II – o § 2º do artigo 6º:

“§ 2º - Cada credenciamento terá validade de 3 anos, contados da data de publicação dos resultados do respectivo processo, e só poderão participar os docentes da respectiva Diretoria de Ensino.” (NR)

III – o artigo 8º:

“Artigo 8º - O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I – A seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II – Remoção para unidade escolar subordinada a outra Diretoria de Ensino;

III – A critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º - Na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições do posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta da direção da unidade escolar e do supervisor de ensino da escola ou por deliberação do Dirigente Regional de Ensino, no caso de designação junto à Oficina Pedagógica, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º - O docente que tiver sua designação cessada somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador após submeter-se a novo processo de credenciamento, com vigência posterior à data da referida cessação e para atuação a partir do ano letivo subsequente.

§ 3º - Exclui-se da obrigatoriedade de novo credenciamento o docente cuja designação tenha sido cessada na forma prevista na alínea “c” do inciso III deste artigo ou o docente com designação cessada em virtude da concessão de licença gestante, mantendo-se, em ambos os casos, os demais procedimentos necessários à nova designação, na conformidade do disposto nos incisos II, III e IV do artigo 5º desta resolução.” (NR)

Artigo 2º - O caput do artigo 3º da Resolução SE 21, de 17.2.2010, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 3º - Os docentes que se encontram designados nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino ou no posto de trabalho de Professor Coordenador e que não alcançaram os índices de pontuação fixados no artigo 2º da Resolução SE 91, de 8.12.2009, poderão permanecer designados até a divulgação dos resultados do processo de avaliação anual subsequente de que trata o inciso I do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009.” (NR)

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 10, de 31.1.2008.

Notas:

Altera a Res. SE nº 88/07, à pág. 196 do vol. LXIV;

Altera a Res. SE nº 21/10;

Lei Complementar nº 1.010/07, à pág. 25 do vol. LXIII;

Lei Complementar nº 1.093/09.

ANEXO 5 – Decreto nº 57.141 de 18/07/2011

DECRETO Nº 57.141, DE 18 DE JULHO DE 2011.

Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

Artigo 73 - Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino, têm as seguintes atribuições:

- I** - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;
- II** - orientar os professores:
 - a)** na implementação do currículo;
 - b)** na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;
- III** - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;
- IV** - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;
- V** - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;
- VI** - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII** - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- VIII** - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;
- IX** - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;
- X** - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;
- XI** - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho

dos alunos;

XII - orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;

XV - articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;

XVI - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria.

ANEXO 6 – Termo de acompanhamento às visitas nas escolas



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE ENSINO - LESTE 1

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO JUNTO ÀS UNIDADES ESCOLARES

NOME:
RG: ÁREA DE ATUAÇÃO:
DATA: UN. ESCOLAR:
HORÁRIO CHEGADA: HORÁRIO SAÍDA:

OBJETIVOS:

ITENS OBSERVADOS E/OU DISCUTIDOS:

ORIENTAÇÕES E/OU ENCAMINHAMENTOS

DIRETOR DA UNIDADE ESCOLAR

DATA

ASSINATURA E CARIMBO

ASSINATURA DO PCNP

DATA

ASSINATURA E CARIMBO

APÊNDICES

Apêndice 1 - Organização da Pauta 1

Ação de Formação do Ensino Fundamental – Ciclo I

Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

3º Encontro de formação - 04/06/2013

Objetivos do encontro:

- Aplicar a proposta de formação desenvolvida para este grupo específico de professores que se tornaram coordenadores recentemente;

Conteúdos

- Proposta de formação para Professores coordenadores novos pauta 3
- Questões relativas ao acompanhamento do Projeto Brincadeiras Tradicionais;
- Estudo do diagnóstico das sondagens de hipóteses de escrita dos alunos.

Atividades

1ª – Atividade

- Leitura no contexto de formação – Livro:– Autor: Albert Einstein. pág. 29

2ª – Atividade

- Leitura e reflexão nos grupos sobre o 2º fragmento da entrevista de Ivor Goodson
- Compartilhando a experiência de receber visita de acompanhamento

3ª – Atividade (Anexo III)

- Leitura do fragmento da entrevista de Ivor Goodson - Coleção Desenredos

4ª Atividade

- Apresentação em PPT: A importância de entender aspectos relevantes sobre a Sondagem das hipóteses de escrita dos alunos

5ª Atividade

- Avaliação sobre o encontro
- Trabalho Pessoal – Apresentação no próximo encontro.

Realizar uma 2ª leitura do fragmento do texto discutido organizando o registro reflexivo relacionando o texto, seu cotidiano de professor coordenador e a sua experiência de vida.

Aprofundamento Teórico: Artigo da Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação

Texto: A importância da avaliação diagnóstica em contextos Iniciais de alfabetização

Autoras: Erica Bertti Ribeiro Vera de Jesus Torres

Questionário Funcional e Pessoal

Parte A – CONHECENDO OS PROFESSORES COORDENADORES

Data: ____/____/____

- 1) Nome Completo: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Estado civil: _____
- 4) Formação: _____
- 5) Tempo de atuação na escola pública: _____
- 6) Situação Funcional: () Efetivo () Estável () OFA Categoria: _____
- 7) Tempo de atuação como coordenador: _____
- 8) Há quanto tempo você atua no magistério? _____
- 9) Quantos professores você coordena? _____
- 10) Já desempenhou outra função na Rede Pública? _____ Qual? _____
- 11) Você exerce outra função como professora em outro lugar? _____ Onde? _____
- 12) Cite três aspectos os quais você considera que tornam mais difícil o trabalho da coordenação:

1º lugar _____
2º lugar _____
3º lugar _____
- 13) Você teve alguma formação específica para assumir a função de Professor Coordenador? _____
- 14) Quais são suas expectativas com relação aos encontros de formação específicos para orientação de Coordenadores novos?

15) Há algum projeto ou interesse fora do seu trabalho que você gostaria de falar a respeito?

Parte B

(1) Como você se vê professor na função de coordenador?

(2) Por que escolheu esta função?

(3) O que entende por estar professor coordenador?

(4) O que espera deste trabalho em relação a:

Projeções: _____

Ambições: _____

Medos: _____

Expectativas: _____

Desejos a realizar: _____

Que etapas enfrentou para chegar a esta função?

(5) Como você se vê: ser/estar PC em sua carreira como professor ou na carreira do magistério em geral?

(6) O que está disposto a fazer enquanto coordenador?

(7) O que não está disposto a fazer na função de coordenador?

(8) Houve repercussão na sua família?

(10) Houve repercussão na sua autoimagem?

3ª – Atividade- Anexo I

Leitura do fragmento da Entre-vistas da Coleção Desenredos

ENTRE-VISTAS

Raimundo Martins e Irene Tourinho¹

Ivor Goodson



No trem a caminho de PortBou, Espanha.

1. Seminário sobre "Histórias de vida" oferecido no 1º semestre de 2005 na Universidade de Barcelona para alunos dos Programas de Doutorado em Educação, Antropologia, Artes Visuais, Letras e História. Raimundo Martins e Irene Tourinho participaram como professores convidados.

Irene: *Deslocar-se de certas categorias exige reconhecimento e/ou construção de outras categorias. Quais seriam as categorias mais necessárias para reconhecermos?*

Que categorias estão sendo trabalhadas na profissão docente?

Goodson: A grande questão com professores de ensino médio – e esta pode não ser o tipo de categoria que você está pensando – é se o professor está socializado com o conhecimento formal de um conteúdo particular e o modo como este conhecimento particular, que é essencialmente o que é vendido, traz grandes benefícios, mas também custos consideráveis porque a disciplina é uma categoria de conhecimento que está sendo estabelecida de maneira peculiar.

Todos os elementos de um conhecimento disciplinar estão inseridos na ordem social e com frequência trata-se de deslocar grupos de um lugar para outro nessa ordem social. O conhecimento de uma disciplina como categoria tende a estar num nível mais alto, abstrato, descontextualizado e teórico. Esta é a categoria que está sendo vendida e, como disse antes, sobre cruzar fronteiras, isto significa que as pessoas têm que abrir mão de seu conhecimento experiencial, localizado, enraizado, antes que possam prosperar educacionalmente. De modo que este tipo de categoria parece ser a questão mais problemática que professores necessitam pensar a respeito: até que ponto o conhecimento do conteúdo que eles vendem exige demais dos alunos no sentido do que eles têm que abandonar, e quão sensível é o professor para mudar do conhecimento local, prático, fundamentado, que é obviamente de uso imediato, para um conhecimento muito mais esotérico, cosmopolita, abstrato, que pode, ou não, ser de alguma utilidade neste novo mundo no qual estamos adentrando, um conhecimento mais útil que o conhecimento ‘local’. Então, é sobre esse deslocamento de categorias que os professores têm que refletir, e particularmente ao dar aulas: que tipos de conexões são possíveis fazer entre a percepção ‘local’ que as pessoas têm delas mesmas – o sentido arraigado de identidade, de classe, de gênero – e o conhecimento mais abstrato que eles estão sendo convidados a levar consigo. Um bom professor faz constantemente conexões entre o sentido local, concreto e imediato que as pessoas têm de si e o conhecimento que lhes está sendo acrescentado. Ele constantemente fundamenta o conhecimento abstrato nos exemplos locais, exemplos concretos que têm forte ressonância para as pessoas, para os alunos. De certa maneira, há uma pedagogia embutida nisso... Não seria isso uma pedagogia de cruzamentos de fronteiras?... Ajudar os alunos a constantemente cruzar estas fronteiras.

Irene: Às vezes, nós professores, estamos muito presos a um só tipo de conhecimento, a ponto de pensar que o nosso é “o” conhecimento, “o” melhor conhecimento. Como estes cruzamentos de fronteira e deslocamentos de conhecimento atravessam as circunstâncias da relação entre professores e alunos, e, além disso, a relação dos professores com suas próprias vidas...

Goodson: Creio que a palavra que você usou é correta do ponto de vista do professor. À medida que podem estar presos ao conhecimento em que foram socializados, podem estar presos na própria especialidade e, na minha visão, isso não é apenas um problema para o aluno, é também um problema para o professor. A importância de trabalhar histórias de vida com professores – assunto que estivemos falando nos últimos seis meses – é que isto permite ao professor refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles mesmos atravessaram. Muitos professores passaram exatamente pelos mesmos cruzamentos de fronteira que tenho falado: eles se deslocam do ‘local’, algumas vezes trabalhando com tutoria em família, para tornarem-se profissionais. Eles se deslocam fisicamente em seu entorno, vão à universidade, continuam se deslocando... têm que passar por uma considerável

gama de deslocamentos, atravessar muitas fronteiras. À medida que eles pensam mais sobre sua história de vida, eles saem desse lugar ao qual estiveram presos e se dão conta das fronteiras que gostariam de atravessar e, ao assim fazer, refletem sobre os tipos de cruzamentos de fronteiras que os estudantes estão atravessando. Mas o que eu estava pensando é simplesmente que os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista.

Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor. Este seria meu argumento acerca do trabalho de reflexão sobre histórias de vida.

Referência:

Goodson, Ivor.

G655p Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições / Ivor Goodson; org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia: Cegraf, 2007.149 p. – (Coleção Desenredos).

Aprofundamento Teórico – Anexo II

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM CONTEXTOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Erica Bertti Ribeiro

Vera de Jesus Torres

A avaliação sempre foi um tema polêmico e muito discutido no ambiente escolar sendo que cada professor tem o seu método avaliativo para saber o que o aluno já aprendeu, e até hoje perdura o método classificatório em que o aluno é sentenciado com provas e notas finais.

Para Jussara Hoffmann (1993), a avaliação é um método investigativo que vem da correção tradicional, mas foi adaptado para que o professor possa compreender as manifestações dos alunos, apresentando os erros e mostrando as hipóteses construídas por eles, sendo importante na aplicação como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação e os resultados. O professor deve constantemente se avaliar para que não tenha verdades absolutas e conclusões finais.

É importante o acompanhamento do professor nas tarefas dos alunos em todos os graus de ensino, não fazendo o aluno retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e certos, transformando as atividades em pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas por ele.

O objetivo da avaliação mediadora é conscientizar os professores sobre sua prática direcionada da ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas na educação.

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhe princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação. (Hoffmann, 1993, p.81)

A avaliação tem duas tarefas básicas, a que os educandos trazem conhecimento e podem construir suas próprias verdades e a que o educador deve confiar e deixar os educandos se expressarem, participando e valorizando os seus interesses.

Enquanto que para Zabala (2007), a avaliação inicial é o planejamento da ação que deve ser flexível podendo ser mudada e entendida como hipótese de intervenção que é feita em sala de aula, por meio de uma prova simples de escrita em que o professor verifica se o aluno sabe ou não os conteúdos conceituais do processo de aprendizagem que muitas vezes são limitados. Para que seja planejada essa ação avaliativa de intervenção, é considerada por pais, professores e alunos como um instrumento, que qualifica as aprendizagens dos alunos, por meio dos resultados obtidos e como sendo um processo pessoal e coletivo de interação dos alunos no ensino e aprendizagem.

A concepção construtivista da aprendizagem propõe que a estrutura cognitiva do homem que é composta de uma rede de “esquemas de conhecimento”, que representam o que (cognitivamente) uma pessoa possui em um determinado momento de sua existência, sobre um processo de aprendizagem. Esta rede é formada pelo conhecimento prévio do aluno até um dado momento e seus níveis de desenvolvimento, na construção de um conhecimento atual, que se dá a partir da comparação entre o que ele já possuía de conhecimento e o que está sendo proposto.

Segundo Jussara Hoffmann (2005), a avaliação da aprendizagem, é específica e envolvem dois elementos do processo, o professor que deve mediar e acompanhar o aluno a todo momento, e entender o seu processo seja nos gestos, ilustrando em sua escrita, interagindo com as diversas maneiras apresentadas, são essas observações que dão significados às ações dos alunos em termos de avaliação mediada pelo professor.

Mediar a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando. Ele elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens. (HOFFMANN, 2005, p.58)

Essa compreensão se dá a partir do diálogo estabelecido com o próprio aluno em primeiro lugar, com seus familiares, amigos e os professores nos espaços escolares, uma troca contínua em avaliações sobre o aluno e entre os educadores na qual o educando compartilha a reconstrução de suas práticas falando sobre as disciplinas e os professores.

O educador, que tiver clareza das ações diárias do aluno. Estará aplicando a avaliação mediadora e formadora, observando cada aluno em sua dimensão, formando cidadãos críticos e conscientes exercendo sua autonomia.

Segundo Luckesi (2005), o instrumento de avaliação desde o século XVI que era usada pela elite e permanecem até os dias atuais são aplicada por meio de provas que resultam em notas como classificatória, nessa visão os alunos que tiram notas é porque estão aprendendo, pois nem sempre são baseados nos conteúdos ensinados em sala de aula. Para a sociedade esse tipo de avaliação é própria para a classificação e não para a formação do aluno. Pela desigualdade social de classes existentes esse modelo seletivo é mais voltado para a reprovação.

A educação, no Brasil, está em função de uma concepção autoritária conhecida como um conjunto social conservador. Por outro lado a pedagogia da transformação é ligada a democracia com a participação de todos, expressando a igualdade, assim a avaliação educacional funcionará como esclarecimento no avanço do ensino e aprendizagem.

Ao definir a avaliação, Luckesi (2005), afirma que é um ato amoroso porque é acolhedor, integrativo e inclusivo, o professor escolhe uma situação e lhe da qualidade e suporte necessário para que os entendimentos e mudanças sejam compreendidos como um ato diagnóstico que permite saber quem esta precisando de ajuda para que o professor possa criar condições de aprendizado para incluir o aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as diversas aulas e assim oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabe.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (Luckesi, 2005, p.172)

A avaliação permite julgar e classificar, mas essa não é a sua função verdadeira e sim a de diagnosticar para saber o que o aluno aprende, para tomar decisões de como melhorar o ensino, modificar a prática para que os alunos alcancem os conhecimentos e assim os resultados esperados.

Para se tornar uma avaliação diagnóstica, Luckesi (2005), afirma ser necessário uma pré-avaliação para poder compreender o processo e a fase em que o aluno se encontra na

aprendizagem, podendo, assim, encaminhar o aluno para um processo que o beneficie em seu aprendizado. A avaliação, nesse contexto, seria para auxiliar o aluno usando meios para que ele avance e prossiga na aquisição de conhecimentos sendo que isso é importante nesse processo do aprendiz: “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”. (LUCKESI, 2005, p. 118)

A avaliação surtirá efeito, se houver a ação colaborativa em função da aplicação dos elementos auxiliares usados pelo professor no qual seja mostrado ao aluno o nível em que ele se encontra, com isso havendo uma interação, chegando a uma conclusão satisfatória. Essa interação deverá ser clara partindo de conclusões concretas.

A sondagem é um tipo de avaliação diagnóstica que visa observar o tipo das hipóteses que a criança se encontra por bimestre e, portanto por ser uma avaliação cabe aqui verificar os tipos de avaliação que existem: a formadora, mediadora, seletiva, classificatória e autoritária.

É uma atividade de escrita que envolve no primeiro momento a produção espontânea dos alunos de uma lista de palavras ditadas pela professora, sem apoio de outras fontes escritas e necessariamente seguida da leitura do aluno daquilo que ele escreveu, é realizada no início do ano letivo, no qual o professor avalia e verifica em qual hipótese silábica ele se encontra.

Para a realização de uma sondagem, o professor deve saber avaliar a hipótese de escrita em que a criança se encontra. Segundo Emilia Ferreiro (1999), o primeiro nível é o pressilábico um, a criança ainda não estabelece um relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de uma representação, acreditando que se escreve com desenhos, e que a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve. As crianças nesta fase não vislumbram que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra, produzem riscos ou rabiscos típicos da escrita que tem como forma básica a letra de imprensa ou a cursiva, fazem tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, usando os mesmos sinais gráficos para escrever tudo o que deseja, achando que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade em que pessoas ou objetos grandes devem ter nomes grandes e pessoas ou objetos pequenos tem nomes pequenos. A leitura é global e não separam números de letras.

O notável é que, até agora, não encontramos exceção a esta regra: a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspectos figural do objeto e aspectos figural do escrito. (Ferreiro, 1999, p.198)

Na hipótese pressilábica, para Telma Weisz (2003), a criança ainda não percebeu que a escrita representa a fala, que tem um som da palavra e não comparar o tamanho do objeto a que o nome

se refere, relacionando que coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos, nessa fase a criança produz um tipo de escrita em que só considera completa quando alcança o limite do papel e geralmente é escrita utilizando as letras do nome dela.

Em uma outra fase da escrita, a hipótese pressilábica dois, Ferreiro (1999), aponta que as crianças já usam sinais gráficos, abandonando no traçado os aspectos figurativos daquilo que quer escrever, sendo considerado como um nível intermediário que representa a maneira de passar de um nível a outro de maior complexidade, descobrindo que desenhar não é escrever, que os adultos não escrevem desenhando, utilizam letras diferentes pois acreditam que coisas diferentes têm nomes diferentes, muitas vezes mudam apenas a ordem das letras de seu nome: “Para poder ler coisas diferentes, deve haver diferença objetiva nas escritas”. (Ferreiro, 1999, p. 202)

Concordando com Ferreiro (1999), Weisz (2003) complementa que, nessa fase, a criança escreve utilizando de sete a oito letras, sabendo que não podem ser sempre as mesmas e nem na mesma posição, variando o máximo seu repertório de letras, quando percebem que as palavras diferentes correspondem a escritas diferentes mesmo não sabendo o que é que as letras representam.

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da influência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita. Quando a criança sai do nível pressilábico e entra no nível silábico, é caracterizada por Ferreiro (1999), como a fase em que a criança atribui valor sonoro, as letras da palavra, e que a leitura de cada letra corresponde a uma sílaba. Nessa fase a criança já sabe que a escrita representa a fala, ela deixa de apoiar-se em ideias de vinculação de aspectos figurativos do referente à palavra que o representa, superando a visão global da palavra como um todo, encontrando um suporte que garanta a estabilidade da escrita com as mesmas letras, começa a ver que tudo que se diz se escreve: “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”. (Ferreiro, 1999, p.209)

Essa fase é dividida em duas hipóteses silábicas, a que a criança não tem valor sonoro na escrita e quando escreve não usa letras correspondentes aquela palavra, apenas coloca uma letra para cada sílaba, a medida que vai escrevendo ela mesma vai percebendo que sua hipótese não é completa, pois não permite a decodificação sendo impossível ler o que a criança escreve neste nível e nem ela própria consegue ler o que escreveu.

A criança, que evolui no nível para a escrita com valor sonoro que é quando a criança escreve a palavra e utiliza as letras correspondentes podendo ser vogais ou consoantes e novamente faz a leitura de uma letra para cada sílaba, ela descobre que a leitura do que escreve não é possível porque faltam elementos discriminativos nas sílabas.

Weisz (2003), afirma que no nível silábico a criança encontra uma nova fórmula para entrar no mundo da escrita, descobrindo que pode escrever uma letra para cada sílaba da palavra e uma letra por palavra na frase, a criança representa a fala por correspondência silábica, já sabendo que para escrever é necessária uma quantidade mínima de letras que geralmente é representada por três, sendo letras variadas e que não sejam repetidas.

As crianças entram em conflito cognitivo, quando tem que escrever uma palavra com apenas uma sílaba, pois elas acreditam que com apenas uma ou duas letras não vai estar escrito nada e não vai dar para ler. Criando nessa fase uma enorme fonte de conflito cognitivo.

Ainda nesse segundo momento, as crianças têm de resolver o problema de como garantir que coisas iguais sejam escritas de forma igual e, principalmente, como escrever diferentemente coisas diferentes. (Weisz, 2003, p.7)

Passando da hipótese silábica para a alfabética, Ferreiro (1999), enfatiza que a criança prossegue sua pesquisa em busca de uma solução mais completa que só será alcançada por intermédio da fonetização da sílaba, na constituição alfabética das sílabas. Essa fonetização da sílaba não é instantânea e definitiva, o aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas, enquanto escreve outras na hipótese silábica. São escritas silábico-alfabéticas, mas já fazem parte do nível alfabético, mesmo em se tratando do uso de dois tipos de concepções. As crianças, de modo geral, generalizam que todas as sílabas têm sempre duas letras, e vivenciam um problema que é a separação das palavras na produção de textos, quando escrevem textos espontâneos as crianças emendam palavras ou dividem palavras em duas ou três partes, acontecendo porque quando a criança escreve concentra-se na sílaba e as palavras tendem a desaparecer como um todo.

Para Ferreiro (1999), a escrita alfabética é o final da evolução construtiva do aprendizado da leitura e da escrita. Quando chega nessa fase a criança já passou por todas as outras, mas isso não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas, pois mesmo estando alfabética ainda tem erros ortográficos que se estende por todo o processo acadêmico: “Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. (Ferreiro, 1999, p.219)

No caminho da hipótese alfabética, Weisz (2003) completa que as crianças podem escrever alfabeticamente as palavras, mas regredir ao nível silábico-alfabético na frase, gerando inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança: “As escritas silábica e silábico-alfabética têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo”. (Weisz, 2003, M1U3T5, p.8)

Para realizar intervenções e conseguir avanços em sua aprendizagem é necessário que os alfabetizadores reflitam sobre os aspectos necessários com o objetivo de dar tempo à criança para que ela adquira segurança com relação ao sistema alfabético, na esperança de que o contato frequente com a língua escrita a leve a descobrir e estabilizar as formas convencionais.

Compartilhamos com Zabala (2007), a ideia de que a avaliação, que os professores fazem com cada aluno, ajuda, a saber, das necessidades que cada um tem e oferecer as atividades adequadas para cada nível de aprendizagem, motivando-os para que continuem aprendendo e não estacione em uma hipótese. Por meio do diálogo e da confiança o professor deve valorizar o esforço dos alunos e falar sobre o resultado da avaliação, seus avanços, ponto de partida e os obstáculos que superaram e os obstáculos que superaram a mostrar que se realizarem os trabalhos com esforço suficiente poderá avançar.

Nessa pesquisa, a nossa proposta foi investigar a importância da avaliação na aquisição do sistema de escrita pela criança. Quando a criança entra em contato com o sistema de escrita, estabelece hipóteses que é diferente da criança que nunca teve contato com a escrita informal, por isso se faz necessária a sondagem que nos permite saber isso, para planejar as intervenções necessárias de acordo com a hipótese que ela se encontra.

A sondagem foi à maneira que encontramos para acompanhar a evolução do aprendizado do sistema de escrita dos alunos, tornando-se um instrumento obrigatório de diagnóstico aplicado pelos professores em sala de aula conhecido como: “sondagem”.

APÊNDICE 2- Organização da Pauta 2

PAUTA 2

2º Encontro de Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

Data: 30/04/2013

Objetivos

- Aplicar a 2ª pauta da proposta de formação desenvolvida para este grupo específico de professores que se tornaram coordenadores recentemente;
- Pensar nestes encontros, estratégias formativas que repercutam na reflexão e na formação dos Professores, enquanto pessoas que vivem diferentes experiências: sensíveis à maneira como os alunos estão experienciando o mundo, criando assim, uma cultura de apoio ao trabalho de quem forma e de quem está sendo formado;
- Discutir acerca do trabalho de reflexão sobre histórias de vida dos professores.
- Refletir sobre a importância do trabalho com projetos didáticos ao longo dos anos iniciais.
- Analisar o projeto “Brincadeiras Tradicionais” do material do 1º ano em versão atualizada.
- Contextualizar a organização da rotina semanal do 1º e 2º ano relacionando com as atividades oferecidas nos cadernos dos alunos, o plano de ensino e as expectativas de aprendizagem destes anos pensando em possíveis adequações.
- Subsidiar os professores coordenadores quanto à organização de devolutivas aos professores de suas escolas

Conteúdos

- Proposta de formação para Professores coordenadores novos-Pauta 2.
- Retomada do encontro anterior;
- Responder planilha do anexo I
- Projetos e sequências didáticas
- Tematização da prática: Estudo de caso - vídeo sobre devolutiva individual do PC ao professor
- Estabelecimento de metas em relação a aprendizagem dos alunos

Por que projetos didáticos?

“A característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função dele é que todos trabalham”. PCN, 1997.

- Favorecem o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, porque permitem o estabelecimento das reais condições de leitura e produção de textos orais e escritos.
- Favorecem a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos, gêneros e portadores.
- Permitem ao escritor ajustar o texto à imagem que faz do leitor, fisicamente ausente.
- Contextualizam a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho, a legibilidade passa a ser um objetivo do aluno e não somente do professor.
- Contribuem para o envolvimento do aluno nas tarefas, pelo fato dele se comprometer com a elaboração do produto final.

ANÁLISE DO PROJETO BRINCADEIRAS

○ Quadro do projeto

Item a ser analisado	Projeto Brincadeiras Tradicionais Ler
Objetivos	
Conteúdos	
O que se espera que o aluno aprenda?	
Etapas	

Etapas/atividade	O que o aluno pode aprender?	O que o professor coordenador precisa garantir
ETAPA 1ª Rod a de conversa sobre as brincadeiras de hoje e de antigamente e elaboração de lista de título de		

<p>brincadeira preferida.</p> <p>ETAPA 1B Elaboração de ficha para realização de pesquisa sobre as brincadeiras da infância, a ser feita com familiares.</p> <p>ETAPA 1C Apresentação da ficha de pesquisa para os alunos.</p> <p>ETAPA 1D Socialização das brincadeiras pesquisadas e elaboração de um cartaz com a lista delas</p>		
---	--	--

Em grupos, analisem as atividades da etapa, que o formador irá indicar e complete as informações no quadro abaixo. Anote os destaques, dúvidas, sugestões para apresentar aos colegas.

Aprofundamento Teórico

Com efeito, à medida que avançam no trajeto formativo, os professores vêm conseguindo explicar e fundamentar o que fazem o que implica uma “aprendizagem real”, isto é, um domínio conceitual dos conteúdos tratados. “Tal aprendizagem resulta em maior autonomia, que favorecerá o uso desse conhecimento como instrumento para atuar em outras situações.” – **(In: Zabala. Ensinar: Tarefa para profissionais - p. 19)**

APÊNDICE 3- Organização da Pauta 3

PAUTA 3

Ação de Formação do Ensino Fundamental – Ciclo I

Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

3º Encontro de formação - 04/06/2013

"Vivemos em uma época de narrativa: histórias de vida é um ingrediente crucial para o que faz de nós seres humanos e, além disso, para determinar que tipo de ser humano que nos tornamos".

Ivor Goodson

Objetivos do encontro:

- Aplicar a proposta de formação desenvolvida para este grupo específico de professores que se tornaram coordenadores recentemente – Pauta 3.
- Compartilhar sentimentos do Professor coordenador após visita de acompanhamento do formador por meio de relatos individuais.
- Refletir sobre os resultados da diretoria nas duas sondagens realizadas e o quanto a formação neste desenho potencializa ações.
- Acompanhar e registrar percurso da aplicação do Projeto Brincadeiras Tradicionais no 1º ou 2º ano com foco no Seminário.
- Retomar estudos do EMAI.

Conteúdos

- Leitura em voz alta
- Estudo do fragmento da entrevista de Ivor Goodson
- Conversando sobre as visitas de acompanhamento deste grupo específico.
- Repercussão das ações deste desenho de formação nas escolas.
- Análise do diagnóstico da 1ª e 2ª sondagem em nível de DER Leste 1. (Anexo)
- Questões relativas ao acompanhamento pontual do Projeto “Brincadeiras Tradicionais” com foco no Seminário Regional. (Anexo)

- Encaminhamentos para acompanhamento dos grupos colaborativos e sequências das THA.

Atividades

1ª – Atividade

- Leitura no contexto de formação

2ª – Atividade

- Leitura do registro do encontro anterior e retomada do trabalho pessoal
- Compartilhando a experiência de receber visita de acompanhamento – Relatos individuais.

3ª – Atividade

- Leitura reflexiva sobre o 2º fragmento da entrevista de Ivor Goodson.(Anexo)
- Assinale no texto palavras chave, consideradas importantes para a trajetória de formação que está vivendo neste momento. (Anexo)

4ª Atividade

- Proposta

5ª Atividade - **Trabalho Pessoal**

1. Acompanhar o trabalho com o ‘Projeto Brincadeiras tradicionais’ e a ‘Sequência de nomes próprios’, realizar o **registro de uma interação** do projeto Brincadeiras Tradicionais (em vídeo ou em áudio transcrito) para entregar **até 25 de junho**.
2. Selecionar uma sala para acompanhar o Projeto Brincadeiras, ajudando a PC no registro desse trabalho com a professora. Enviar para ciclo1.oficinaleste1@hotmail.com o **registro do projeto** na escola **até 25 de junho** (de acordo com o anexo/partes que compõem o registro/ver orientações para o seminário de 2012).

6ª Atividade

- Educação Matemática nos Anos Iniciais – reorganizando nossa trajetória.

Aprofundamento Teórico Anexo I: Ler para estudar

Os Caminhos para a formação de professores – Regina Scarpa (Anexo)

Leitura do fragmento da Entre-vista da Coleção Desenredos - Raimundo Martins e Irene Tourinho

Ivor Goodson

Irene: O que está acontecendo com a ideia de “fronteira” hoje em dia?

Goodson: Certamente o que está acontecendo com a nova tecnologia é que nosso sentido de fronteiras no mundo está tanto expandindo como encolhendo... Expandindo e encolhendo ao mesmo tempo. As velhas fronteiras se foram completamente. Com as novas tecnologias, podemos neste momento estar tão perto de alguém no Brasil como de alguém da casa ao lado em Barcelona. Toda a noção de espaço está sendo redefinida e Benjamin diria para sermos sensíveis a isso. Quando você define espaço e redefine tempo, que acontece também com as novas tecnologias, você está certamente redefinindo a noção de fronteiras. Mas muitas das fronteiras das quais estou falando não estão relacionadas ao espaço externo, estão relacionadas a lugares internos, dentro das pessoas, e esses lugares internos das pessoas – que nutro como um tesouro – ainda são os únicos lugares que não podem ser penetrados por forças do mundo às quais me oponho. São lugares secretos onde as pessoas decidem sobre os próprios modos de julgamento... decidem quem elas são, decidem quem elas querem ser, decidem sobre seus projetos de identidade.

Há ainda algum grau de autonomia nesses lugares internos... Nossos corações e mentes são lugares secretos onde boas viagens podem ser empreendidas, bom trabalho pode ser realizado. É nesses lugares internos que fronteiras continuam a ser cruzadas, onde as pessoas continuam a refletir, continuam a crescer, continuam a expandir a consciência de si. Então, realmente, meus cruzamentos de fronteira são cruzamentos internos ao invés desse cruzamento territorial externo sobre o qual conversamos. Eles são importantes, mas é a viagem interna que importa, e importa, particularmente, em termos de professores tornando-se mais reflexivos e compreendendo melhor eles mesmos e o mundo. Lawrence Stenhouse uma vez disse:

“Professores mudariam mais a escola se entendessem a si próprios” e acho que isso é verdadeiro. A maneira como a educação pode melhorar é, primeiro, pelos professores melhorando seu próprio autoconhecimento e auto entendimento. É nessas regiões fronteiriças internas que os grandes movimentos em educação aconteceriam ou não; não por decisão do governo, não para reestruturar coisas no mundo, não por meio de trabalhos. Isso não quer dizer nada... a educação mudará na medida em que regiões de fronteiras de vida de professores e seu sentido de ideal mudem.

Irene: A maneira como as instituições estão sendo formatadas, reguladas e pressionadas para “vender” educação não nos leva a ver muito tempo e espaço, vontade ou desejo, de auto conhecimento, auto entendimento...

Goodson: Penso que isto é apenas barulho, é barulho no sentido errado. A maneira como a maioria das instituições está organizada e o modo como têm sido reestruturadas é profundamente inútil a esta noção de auto entendimento de que falamos. Somos contra isto porque é cada vez mais uma imposição de cima para baixo. O único caminho para compreender essa situação é através do próprio trabalho; isto não acontece por ação de governo ou por decreto governamental... Na minha opinião, isto é barulho inútil. Sabemos através da história da educação que isto não muda muito; isto passa e vêm novos ruídos, mas isto não resulta em ação na paisagem interna das pessoas.

Irene: A noção de auto-entendimento dá ênfase ao ‘eu’. Isto parece estar em contradição com o pensamento pós-moderno que discute a desconstrução e a fragmentação do eu. Como você se posiciona em relação a isto?

Goodson: É certamente verdadeiro que há uma enorme pressão pós moderna sobre o ‘eu’. Podemos ver e já conversamos antes sobre o ‘eu’ fragmentado, o ‘eu’ questionado, o ‘eu’ deprimido, e assim por diante. E, alguns desses, são fatos irrefutáveis. Mas a única maneira de permanecer otimista no mundo é reafirmar, não a primazia de um ‘eu’ singular, mas a primazia de um ‘eu’ que mantém uma narrativa significativa em construção. Vejo a identidade como uma narrativa significativa que se mantém em construção. Se esta narrativa continua, significa que você tem algum objetivo que é importante na vida, que dá significado para o ‘eu’ ou os ‘eus’ que definem sua identidade.

Assim, dou ao projeto contínuo de tornar-se alguém, ao projeto contínuo de individuação, enorme primazia porque sabemos que isto é uma aspiração e esforço que vemos em todas as pessoas e, neste sentido, é um lugar para trabalhar. Para mim, a negação de si, a negação do sujeito, a negação de identidade é apenas uma cumplicidade pós moderna de jogos de palavras que mostram que a universidade está tomando o lado errado. O que eu aceito irrefutavelmente é que há ‘eus’ fragmentados, há múltiplos ‘eus’, há individualidades que não funcionam. Mas, ainda penso em um lugar onde a individualidade é um espaço importante para trabalhar... Essa ainda é minha crença!

Podemos argumentar filosoficamente se o ‘eu’ existe, se o ‘eu’ foi um construto modernista. Sim, todas essas coisas fazem sentido... mas o fato é que se você conversa com as pessoas por um curto período de tempo, você compreende que o ‘eu’ é um lugar altamente precioso para a maioria das pessoas. Então, o ‘eu’ é claramente um local muito importante para definição, ação e emancipação.

IVOR: Penso sobre uma estética humana que é mais bem tratada na área de arte-educação. Certamente, permite às pessoas entrarem em contacto com suas emoções, seu espírito e sua alma. Uma vez que começamos a entrar em contacto com nossas emoções e nossa espiritualidade, a maioria dos seres humanos carrega muita bondade. Acredito que a maioria dos seres humanos tem esse espírito. A questão chave é porque cultura e educação, ensino e pedagogia, não fornecem mais estratégias para entrar em contacto com esta estética, com este sentimento, com essas emoções, com nossas almas... Porque um pouquinho de contato com nossa alma, um pouquinho de pensamento sobre quão curta é a vida, ou o que você possa fazer nela, somente um pouquinho de pensamento sobre isso seria o suficiente para que os gananciosos pensassem um pouco mais sobre porque eles são tão gananciosos! Então, creio que isto é assim: é uma questão de como desenvolver estratégias educacionais e intelectuais, estratégias de reflexão que permitam às pessoas se aproximarem mais das suas emoções, da sua alma e seu espírito. Se essas coisas fossem alcançadas creio que a maioria das pessoas encontraria nelas mesmas profundos aspectos de bondade. Mas a pergunta é: por que os sistemas funcionam contra isto e produzem estratégias educacionais e ideologias tão opostas à bondade das pessoas – esta é realmente a questão.

Referência

Goodson, Ivor.

G655p Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições / Ivor Goodson; org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia: Cegraf, 2007. 149 p. – (Coleção Desenredos).

3ª Pauta de formação – Professores Coordenadores Novos

Coordenadora: _____

Data : _____/_____/_____

Encaminhamento:

Assinale no texto palavras chave, consideradas importantes para a trajetória de formação que está vivendo neste momento.

Justifique suas escolhas de uma maneira geral

APÊNDICE 4 - Organização da Pauta 4

PAUTA 4

Diretoria de Ensino Leste 1

Oficina Pedagógica – Equipe do Ciclo I

4º Encontro de Professores Coordenadores

Data: 18/06/2013

Preparando-se para o Replanejamento

Contextualização

O Replanejamento Pedagógico 2013 constitui-se em momento de reorientação do trabalho pedagógico da escola, tendo como pauta o replanejamento para o segundo semestre letivo. Para tanto, torna-se necessário partir dos planejamentos elaborados durante a jornada pedagógica, as metas estabelecidas e os resultados obtidos, reavaliando-os, face às condições do atual contexto, redimensionando o plano de intervenção pedagógica da unidade escolar.

Objetivos

- Replanejar pedagogicamente o 1º semestre de 2013 a partir do estudo, diagnósticos e apropriação dos resultados obtidos na primeira e segunda sondagem.
- Fortalecer a organização do trabalho pedagógico coletivo da unidade escolar, a fim de assegurar o ensino e a aprendizagem dos alunos.
- Consolidar os procedimentos do Projeto: Ação e Reação com foco no processo, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola.

Atividade 01

- ✓ Leitura pelo formador e vídeo:

EDUCADOR – Madalena Freire

Atividade 02

- ✓ **Análise, reflexão e tomada de decisões importantes.**

Atividade 03

- ✓ **Dicas importantes para o Professor Coordenador**

Atividade 04

- ✓ **A Reflexão que gera uma ação e uma reação**

Atividade 05

- ✓ **Ressignificando a Feira literária**

Atividade 06

- ✓ **Texto de Apoio: Empenho em colaborar.**

Autora: Terezinha Azerêdo Rios

Subsídios Teóricos para o Replanejamento:

- ✓ **Guias de Orientação do Professor de cada ano**
- ✓ **Expectativas de Aprendizagem de cada ano - versão atualizada**
- ✓ **Expectativas de aprendizagem de Produção de texto**
- ✓ **Análise dos gráficos de desempenho dos alunos**

Textos de apoio – Anexo I

Empenho em colaborar

Trabalhar em equipe é perceber as diferentes opiniões do grupo como algo que favorece a prática de todos.

Terezinha Azerêdo Rios

Começar de novo. O verso do compositor e cantor carioca Gonzaguinha (1945-1991) ressoa nos nossos ouvidos quando voltamos ao trabalho no início do ano. Para muitos, a frase remete a uma repetição, à rotina que, imaginamos, logo toma conta de nós no cotidiano. Mas vale lembrar que todo recomeço traz o desafio da criação de algo que pode ser original, inovador e que se intromete no dia a dia para mudá-lo e melhorá-lo. Toda vivência é uma nova experiência, ainda que ela se repita.

Nessa época, algumas pessoas costumam organizar uma relação de coisas que se propõem a realizar mudando algo em sua vida: emagrecer, encontrar mais os amigos, aumentar a frequência da leitura, pôr ordem nos armários. De certa forma, o que se encontra nessas listas é uma intenção, um desejo ou uma esperança de conseguir tornar concreto algo que parece difícil no cotidiano às vezes árduo que se vivencia. Ter uma esperança é um gesto utópico. A utopia é um ideal – algo desejado, necessário e possível – em que não se encontra a certeza. Onde há certeza, não há necessidade de esperança. A esperança habita um espaço de incerteza e, também, de possibilidade. Se é possível ganhar, então apostamos, criamos expectativas.

Recomeçar um trabalho implica olhar para o que já foi conseguido e empenhar esforços em busca dos resultados desejados. Planejamos nossas ações apostando que elas serão da melhor qualidade

possível porque estamos atentos às possibilidades que encontramos ou que devemos inventar. Quando conhecemos os obstáculos, nos dispomos, esperançosamente, a superá-los.

Será muito bom se a equipe gestora de nossas escolas se dispuser a retomar as atividades acreditando e investindo em algo fundamental para um resultado satisfatório: a parceria. O trabalho é efetivamente coletivo quando as pessoas se empenham em colaborar com ele. O parceiro é alguém que joga do nosso lado e com os mesmos objetivos, ainda que não se comporte como nós. É na diferença e na complementaridade que se realiza a verdadeira parceria.

Professores, alunos, funcionários, pais e comunidade são os parceiros dos gestores. E é preciso também afinar a parceria entre a própria equipe. Em novembro passado, participei de um encontro de supervisores de ensino no qual conversamos sobre o tema. Exploramos a questão da alteridade e dos desafios enfrentados quando trabalhamos com pessoas que defendem pontos de vista diferentes e nos apontam ângulos diversos das situações que vivenciamos e dos objetos que enfocamos.

O teólogo Leonardo Boff afirma que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. E são muitos – e diferentes – os pontos. O esforço de se colocar no lugar do outro – e considerar a opinião que ele tem – é uma exigência fundamental para organizar o planejamento e desenvolver o trabalho com competência na escola. É importante que cada um procure se olhar do ponto de vista do outro a fim de refletir sobre o que fazer para atender à expectativa dele e do que buscam juntos. Dessa maneira, amplia-se a possibilidade de partilhar conhecimentos que complementam e melhoram a qualidade da prática de todos.

Acesso: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/empenho-colaborar-677016.shtml> (25/07/2012)

Aprofundamento Teórico – Anexo II

A CONSTRUÇÃO DO GRUPO – PAUTA 4

Madalena Freire

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do

outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. Momento de cuidados, atenção. O embelezamento da travessa em que vai o pão, a „forma de coração“ do bolo, a renda bordada no prato... Frio ou quente? Que perfume falará de minhas emoções? Doce ou salgado? Todos esses aspectos compõem o ritual do comer junto, que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo. Um grupo se constrói com ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando. Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando; e aprendendo juntos, num grupo. FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et all. Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24.

APÊNDICE 5 - Organização da Pauta 5

PAUTA 5

Ação de Formação do Ensino Fundamental – Ciclo I

Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

Data: 03/09/2013

5º Encontro de Formação

Objetivos do encontro:

- Aplicar a 5ª Pauta de formação desenvolvida para este grupo específico.
- Encorajar o relato de experiências pessoais ou de grupos para discussão / reflexão coletiva e partilha de experiência.
- Contribuir para a prática desta formação específica que tome como referência as dimensões coletivas.
- Analisar e refletir sobre os resultados da sondagem de seus alunos por ano/série identificando as fragilidades e compartilhando com o grupo de professores ideias e sugestões de interação.

Conteúdos

- Leitura em voz alta
- Leitura do registro do encontro anterior
- Retomada dos temas abordados nas pautas anteriores
- Análise e reflexão sobre o diagnóstico dos alunos não alfabetizados por ano de cada escola (Anexo)

Atividades

1ª – Atividade

- Leitura no contexto de formação – A princesa e o sapo – Luís Fernando Veríssimo

2ª – Atividade

- Leitura do registro do encontro anterior

- Retomada dos temas das pautas dos encontros anteriores

Pauta 1	Pauta 2	Pauta 3	Pauta 4
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de formação - Questionários - Leitura do fragmento da entrevista de Ivor Goodson 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir acerca do trabalho de reflexão das histórias de vida de professores - Análise de Projetos e Sequência didática; - Tematização de vídeo sobre como dar devolutivas aos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - relatos sobre as visitas de acompanhamento - Repercussão das ações deste desenho de formação; - Tematizando as etapas de um projeto - Brincadeiras Tradicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos sobre replanejamento - Leitura de textos sobre grupo colaborativo; - Expectativas de aprendizagem

3ª – Atividade

- Levantamento de alunos não alfabetizados por ano de cada escola dos professores coordenadores novos.
- Estudo dos casos e propostas de reação. Conhecer e aproximar-se de sua comunidade escolar.

4ª Atividade

Apresentação dos primeiros passos da proposta do Projeto Força Tarefa

Em grupos (4) – delinear ações que permitam a participação de toda comunidade escolar a fim de estimular o avanço dos alunos nas competências leitora e escritora.

Socialização dos grupos. Entregar uma cópia das ideias apresentadas.

5ª Atividade - Trabalho Pessoal – A vez e a voz do Professor Coordenador

Registrar em vídeo e depoimento reflexivo escrito um encontro de ATPC desenvolvida com seus professores. Observar a própria prática com vistas às expectativas iniciais na função de coordenador, analisando até o momento atual.

- PCs RESPONSÁVEIS PELO REGISTRO: FLÁVIA CARDOSO (PELICIOTTI) E SANDRO PALOMO (CORTEZ)

Após a leitura da pauta, nossa formadora fez várias considerações importantes que constituíram a introdução para o trabalho proposto no encontro. Ela nos lembrou que a sondagem não pode ser tida como única forma de medição do rendimento. O caderno, as atividades desenvolvidas, enfim, todo o percurso do aluno deve ser valorizado no momento dessa “medição”.

Depois nos fez refletir sobre os grupos colaborativos: como se constituem e sobre como um professor pode contribuir com outro. Para que isso se tornasse mais claro, propôs a tarefa do trabalho colaborativo de PCs situação através da qual, trabalharemos juntos para a elaboração das ATPCs e assim definir caminhos para intervir e consequentemente sanar defasagens encontradas.

Nossa formadora nos comunicou sobre a convocação de professores dos 2º e 3º anos e nos falou sobre a importância de estudar a prova do Saesp com eles tendo como base, o guia de orientações do Programa Ler e Escrever. Ela nos explicou que esse encontro se faz necessário pois os professores precisam ser orientados a cerca de que, se o material for trabalhado, os alunos farão a prova tranquilamente. Percebendo isso, os professores ficarão mais calmos visto que entenderão que não se treina para a prova do Saesp pois ela é a ilustração do Programa trabalhado no decorrer dos anos.

Tivemos divulgado o cronograma da Jornada de Matemática da nossa Diretoria que ocorrerá nos dias 17, 18 e 19 de setembro. Após essa divulgação, tivemos nossas dúvidas sobre o evento sanadas. Élida leu o texto “Coordenador Pedagógico” para nos fazer reviver nossa mudança de Professor para PC (dormi professor e acordei PC).

A PC Rosemary deu sua versão, mais do que pontual, sobre o assunto dizendo: “Acordei PC e nunca mais dormi”.

Élida pediu para formarmos nossos grupos colaborativos cuja tarefa é desenvolver um trabalho conjunto. Para nortear esse trabalho, fizemos um levantamento pelo Mapa da Diretoria referente ao 1º semestre (1ª, 2ª e 3ª sondagens). Em seguida, passamos a olhar as fragilidades uns dos outros (quem são os alunos não alfabetizados, pensar como os professores a fim de perceber suas fragilidades, o que os professores estão pensando etc) para criarmos um plano de ação conjunto.

Diante desse início de trabalho, nossa formadora nos fez refletir sobre a função do PC que é acompanhar o resultado da sua escola. Nos falou da necessidade de cruzarmos portfólio, sondagem do professor, cadernos dos alunos não como forma de coagir os professores e sim como instrumentos indicadores pois PC e professores devem refletir juntos, criar um vínculo.

Élida ressaltou a necessidade de estabelecermos parâmetros para analisar o avanço dos nossos alunos, principalmente, nos 4º e 5º anos e exemplificou: se um aluno chega no 5º ano não alfabetizado, deve-se acompanhar tudo sobre ele: o que ele aprendeu, o que não aprendeu, se é faltoso, o que ele já sabe, etc. Quando receber um aluno assim, deve-se fazer um acompanhamento diferenciado com esse aluno sem nunca pensar que no ano seguinte ele não será nosso.

Devemos sempre nos atentar ao fato de que a recuperação intensiva vem antes da contínua e deve ser realizada pelo professor regente da classe.

Diante disso, devemos analisar também onde entram os professores auxiliares, as atividades diversificadas, o papel dos professores especialistas, o papel das pessoas que circulam pela escola como apoios (readaptados, inspetores, pessoal da secretaria etc.), as atribuições dos alunos pesquisadores enfim, devemos analisar a escola como um todo em função da aprendizagem dos alunos.

Após olharmos, em grupos formados por 3 ou 4 PCs, as características de cada escola, o que analisamos, o que detectamos, quais foram as descobertas, iniciamos nossa discussão tendo um ano/ série de cada escola como foco.

Nossa formadora nos apresentou as etapas propostas para o desenvolvimento do trabalho.

1ª ETAPA:

- Levantar dados
- Detectar a(s) fragilidades
- Identificar professor e alunos (se tem laudo ou não)
- Prováveis justificativas
- Primeiras intervenções.

2ª ETAPA:

- Analisar os mapas na escola
- Preparar o compilado por ano
- Detectar as fragilidades
- Registro do grupo em questão – um zoom pelos professores + PC + gestão.

Élida explicou o que deveríamos fazer na 1ª etapa e depois, fez um paralelo com a 2ª parte evidenciando a necessidade de olharmos e analisarmos os mapas na escola visto que, PC junto com os professores, devem encontrar a solução para as dificuldades encontradas. Todos devem se aproximar e tem que entender que nosso objetivo é o mesmo. Dentro da escola temos que pensar junto, como grupo.

Para dar continuidade ao nosso encontro, a formadora leu o texto “A aliança” (páginas de 37 a 39) do livro “As mentiras que os homens contam” cujo autor é Luis Fernando Veríssimo.

Após a leitura, passou de grupo em grupo para contribuir com o trabalho dos PCs.

Para fecharmos nossa discussão, houve a socialização do trabalho realizado por cada grupo.

Élida então, nos levou a perceber que a realização de um trabalho colaborativo vai nos ajudar a pensar nas intervenções que podemos fazer junto aos nossos professores.

Leitura : Construa com sabedoria (autor desconhecido)

Um velho carpinteiro estava pronto para se aposentar. Ele informou ao chefe seu desejo de sair da indústria de construção e passar mais tempo com sua família. Ele ainda disse que sentiria falta do salário, mas realmente queria se aposentar.

A empresa não seria muito afetada pela saída do carpinteiro, mas o chefe estava triste em ver um bom funcionário partindo e ele pediu ao carpinteiro para trabalhar em mais um projeto como um favor.

O carpinteiro concordou, mas era fácil ver que ele não estava entusiasmado com a idéia. Ele prosseguiu fazendo um trabalho de segunda qualidade e usando materiais inadequados.

Foi uma maneira negativa dele terminar sua carreira. Quando o carpinteiro acabou, o chefe veio fazer a inspeção da casa. E depois ele deu a chave da casa para o carpinteiro e disse: "Essa é sua casa. Ela é o meu presente para você".

O carpinteiro ficou muito surpreso. Que pena! Se ele soubesse que ele estava construindo sua própria casa, ele teria feito tudo diferente.

O mesmo acontece conosco. Nós construímos nossa vida, um dia de cada vez e muitas vezes fazendo menos que o melhor possível na construção. Depois com surpresa nós descobrimos que nós precisamos viver na casa que nós construímos.

Se nós pudéssemos fazer tudo de novo, faríamos tudo diferente. Mas não podemos voltar atrás.

Você é o carpinteiro. Todo dia você martela pregos, ajusta tábuas e constrói paredes. Alguém disse que "A vida é um projeto que você mesmo constrói". Suas atitudes e escolhas de hoje estão construindo a "casa" que você vai morar amanhã.

Construa com Sabedoria!

APÊNDICE 6 - Organização da Pauta 6

PAUTA 6

Ação de Formação do Ensino Fundamental – Ciclo I

Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

Data: 01/10/2013

6º Encontro de Formação

Objetivos do encontro:

- Aplicar a 6ª Pauta de formação desenvolvida para este grupo específico.
- Propiciar a apropriação dos dados do SARESP 2012 referentes aos 3ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, interpretando –os e ressignificando-os, por meio da análise e discussão conjunta dos resultados alcançados;
- Favorecer por meio do estudo dos resultados com a equipe escolar, possíveis intervenções de acordo com os níveis de proficiência alcançados.
- Analisar e refletir sobre os resultados de avaliações externas, identificando fragilidades e potencialidades compartilhando com o grupo de professores ideias e sugestões de interação.

Conteúdos

- Leitura em voz alta
- Leitura do registro do encontro anterior
- Análise e reflexão sobre o diagnóstico das avaliações externas com vistas em estudos de teóricos como Antoni Zabala e Monica Thurler
- Estudo

Atividades

1ª – Atividade

- Leitura no contexto de formação - A oração – Banda da Cidade.

2ª – Atividade

- Leitura do registro do encontro anterior

3ª – Atividade

- Análise dos resultados alcançados nos 3ºs e 5ºs anos e observação sobre a distribuição percentual dos alunos da Rede Estadual nos Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática por Ano/Série – SARESP 2012, refletindo sobre os resultados alcançados, considerando as expectativas de aprendizagem esperadas, no 3º e 5º ano.
- Ouvir os relatos no grupo

4ª Atividade

Análise de algumas questões do SARESP, com foco nas habilidades/competências de leitura que foram exigidas na prova do SARESP 2012 e o levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos na resolução destas questões e alinhavando o trabalho com textos teóricos sobre o assunto.

5ª Atividade - Trabalho Pessoal –

Registrar reflexivamente o processo de planejamento da pauta para a discussão prevista com o tema “Dia do SARESP na escola” e como realizou a aplicação da pauta. Registre seus medos, segurança, dificuldades, anseios ao vivenciar a prática da avaliação.

Aprofundamento Teórico para pesquisar

Como aprender e ensinar competências – Antoni Zabala / Laia Arnau

As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação – Philippe Perrenoud e Monica Gather Thurler

APÊNDICE 7 - Organização da Pauta 7

PAUTA 7

Ação de Formação do Ensino Fundamental – Ciclo I

Professores Coordenadores Novos

Núcleo Pedagógico - DER Leste 1

Formadora: Élide Aparecida Tardeli

Data: 04/11/2013

7º Encontro de Formação

Objetivos do encontro:

- Aplicar a 7ª Pauta de formação desenvolvida para este grupo específico.
- Compreender as práticas pedagógicas do professor coordenador a partir das narrativas do grupo por meio da reflexão e análise de encontros realizados nos ATPC;
- Refletir e avaliar sobre as pautas desenvolvidas na formação deste grupo dando vez e voz aos coordenadores, às práticas de formação de professores que se organizam em prol do desenvolvimento pessoal.
- Analisar e refletir sobre os resultados das visitas às escolas dos professores coordenadores, identificando fragilidades e potencialidades.
- Apresentação da proposta de formação no Seminário interno.

Conteúdos

- Leitura em voz alta
- Retomada do registro do encontro anterior
- Análise e reflexão sobre o percurso da proposta de formação e da observação do trabalho do PC no contexto da sua vida profissional.
- Apresentação de vivência da prática pedagógica do PC.
- Avaliação da proposta de formação
- Seminário interno de boas práticas – ampliando saberes.

Atividades

1ª – Atividade

- Leitura no contexto de formação -

2ª – Atividade

- Retomada do encontro anterior

3ª – Atividade

Em duplas organizar um registro reflexivo dos conteúdos da formação baseado nas expressões abaixo.

- Ouvir relatos sobre o resultado do trabalho no desenvolvimento das pautas até aqui apresentadas em ATPC: dúvidas, críticas positivas e negativas, uma reação inesperada, meu maior medo, minha maior satisfação, contribuições teóricas, parcerias estabelecidas, segurança e insegurança, organização das pautas, desvios da função, visitas aos professores, intervenções importantes, olhar mais atento, novas descobertas sobre meu grupo de professores, uma surpresa boa, um deslize, este desenho de formação.

4ª Atividade

Refletir sobre fragmento teórico. Anexo I

Trabalho coletivo como prevenção

O sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantendo os objetivos pautados no projeto coletivo como norteador do trabalho com os professores.

Será nesse processo que o coordenador poderá ler o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um. A identificação desses conteúdos, tais como: necessidades, desejos, angústias etc. é que lhe permitirá planejar um trabalho que tem a prevenção como foco. Logo, ainda que a intervenção seja fundamental no trabalho do coordenador, seu olhar prospectivo, que identifica os objetivos a serem alcançados pelo coletivo da escola e o momento em que se encontra cada um dos sujeitos desse coletivo, é crucial para que se avance e se conquistem melhores resultados no processo educativo.

Dessa perspectiva, é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis no trabalho do coordenador. Caso contrário, ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio.

É nesse sentido que acreditamos que a ideia de prevenção pode contribuir para o trabalho do coordenador. Muitas vezes, não é possível ao coordenador resolver determinados problemas; há muitos aspectos que escapam ao seu controle ou que não são da natureza de sua função ou atuação, mas que interferem no desenvolvimento do trabalho coletivo. Por exemplo, os problemas pessoais dos professores ou dos alunos. Nesse caso, com base na ideia de prevenção, ele pode adotar a política de redução de danos, buscando fortalecer o professor, não individualmente, mas de maneira coletiva, fazendo com que o sujeito afetado sintase apoiado e acolhido pelo grupo em suas angústias e necessidades do momento. (Placco e Almeida, 2008, p.31)

A possibilidade de produzir outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais, mais úteis para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante. Como escreve Pierre Dominicé:

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas, trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo

como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo” (1990, p. 167).

5ª Atividade – Avaliação do percurso

Eu parabenizo

Eu critico

Eu sugiro

APÊNDICE 8- Organização da Pauta 8

PAUTA 8 - Apresentação do Seminário interno de Boas práticas



I ° SEMINÁRIO INTERNO DE BOAS PRÁTICAS DOS ANOS

INICIAIS

DIRETORIA DE ENSINO


LESTE I

11/11/2013



DIRETORIA DE ENSINO LESTE I NÚCLEO PEDAGÓGICO

- 50 ESCOLAS
- 29.172 ALUNOS
- 1001 PROF CICLO I
- 330 PROF ESPECIALISTA
- 54 PC
- 24 PC INICIANTES
- 19 PCNP
- 05 PCNP ANOS INICIAIS



UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: PROFESSORES NA FUNÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA



APRESENTAÇÃO

- O Núcleo Pedagógico é uma unidade de apoio à gestão do currículo da rede Pública Estadual de ensino e cumpre com atribuições, dentre elas, identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores.

CONTEXTO INICIAL

- Apoiar os recém-chegados das salas de aula para o mundo da coordenação, com a experiência de regentes da educação básica que aceitam assumir uma nova função. Observa-se o quanto essas pessoas necessitam de acolhimento, apoio, formação e acompanhamento, diante das diversas atribuições e desafios constantes a que serão submetidos no cotidiano da escola.

JUSTIFICATIVA

Ao analisar as experiências de formação em serviço a que os professores das escolas públicas estaduais estão sujeitos, levantamos uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada das políticas públicas vigentes. Os encontros de formação semanais e de acompanhamento são oferecidos de forma homogênea aos coordenadores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional, a rotatividade de professores na função, e suas necessidades específicas. Os programas são pensados dentro de um único modelo de formação de professores, sem dar condições específicas de apoio teórico e prático, sem a preocupação de oferecer uma formação diferenciada aos recém designados para a respectiva função.

OBJETIVOS

- Oportunizar estudos na formação continuada, reflexão sobre a prática, interação, autonomia na tomada de decisões e intervenções significativas no cotidiano do PC;
- Apresentar uma experiência de formação continuada em serviço na dinâmica formativa de um grupo de vinte e quatro professores de educação básica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais I - São Paulo, especificamente da Diretoria Regional de Ensino Leste I, iniciantes e designadas recentemente para a função de coordenadores pedagógicos.

UNIVERSO DA PESQUISA

- Constituição do grupo: 24 PC novos
- Encontros quinzenais
- 8 pautas de formação
- 8 h de duração
- Dois momentos distintos na proposta:
 - coletivo: com o PCNP formador
 - individual: 02 visitas de aproximação para acompanhamento

Organização das pautas

Pautas	Conteúdos envolvidos
01	Apresentação da proposta e estudos sobre sondagens
02	Projetos e sequência didática e planejamento
03	Análise e diagnóstico de sondagens e intervenções
04	O trabalho com grupos colaborativos e replanejamento
05	A vez e a voz do coordenador e reflexão sobre a prática
06	Formação de professores e o desafio das avaliações
07	Apresentação da vivência do cotidiano do PC na proposta
08	Intervenções no cotidiano do PC – Assumindo a formação

METODOLOGIA

Qualitativa
Reuniões sistemáticas
Entrevistas
Aplicação de questionários

PROCEDIMENTOS

Coleta de dados:

- Registro da trajetória profissional – Diário de campo
- Questionário com questões abertas
- Produzir diagnóstico com o perfil do grupo
- Selecionar e organizar textos para estudo do grupo

Análise de dados

- registros do acompanhamento coletivo e individual
- Da temática
- Do discurso
- Do conteúdo

OBJETO DE INTERVENÇÃO

- **Construir um projeto de formação para professor coordenador recentemente designados para esta função**
- Organizar um curso/caderno/guia de orientação para professores coordenadores que o auxiliem no desempenho de suas principais ações na escola logo que assumem a função.

Início da aplicação da proposta: Março de 2013

Término da Proposta: Novembro de 2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Conquistas importantes: interação, vínculos estabelecidos.
- Dificultadores: Projetos centralizados / Cronograma SEE /
- Mudanças observadas: ouvir a voz do PC
- O que já foi realizado: 08 pautas, 02 visitas, depoimentos, registro escrito, fotos,
- O que falta: Apresentar à esfera acadêmica e dar continuidade a propostas em 2014
- Finalização: avaliação dos coordenadores, diretores

REFERÊNCIAS

- BRUNO, E.;ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H. (Org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyolla, 1999
- GOODSON, I. *Curriculo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições* - org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia : Cegraf, 2007.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia; Alternativa, 2001.
- LÜCK, H. *A escola participativa*. O trabalho do gestor escolar. São Paulo: Vozes, 2005.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992.
- NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. - Petrópolis, RJ; Vozes, 2010
- VASCONCELLOS, C.S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do Projeto Político – Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 13ª ed.- São Paulo: Libertad Editora, 2010

APÊNDICE 9- Plano da Proposta de Formação

Proposta de Formação para a capacitação de professores na função de Coordenadores Pedagógicos na Rede Pública Estadual de São Paulo

Objetivos:

Conhecer a proposta de formação a ser desenvolvida com o grupo de Professores que se tornaram Coordenadores Pedagógicos sem a experiência na função.

Garantir minimamente o trabalho com a formação de professores na escola.

Estratégias formativas:

Plano de formação, acompanhamento e aprimoramento para o trabalho com as práticas da realidade teórica e prática do cotidiano da escola de Ciclo I no exercício da função de professor coordenador.

Estudar e analisar subsídios teóricos e materiais específicos dentro do espaço da formação utilizando os caminhos da dupla conceitualização⁹ e da tematização da prática.

Desafios da Formação:

Formar e acompanhar, em oito encontros e duas visitas por coordenador, os principais aspectos que permeiam o exercício metodológico sistematizado de observar, organizar, registrar, avaliar, se relacionar, articular e planejar suas ações e intervenções no seu cotidiano como professor Coordenador.

Desafio do Professor coordenador;

Conhecer e compreender a natureza dos conteúdos envolvidos nas práticas do coordenador centralizado na atuação de formador de professores.

Ter foco no trabalho pedagógico evitando desvios da função do professor coordenador.

Público Alvo: Professores do Ensino Fundamental designados recentemente Coordenadores Pedagógicos

⁹ **Dupla conceitualização:** É a estratégia que permite dois aprendizados: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo. Délia Lerner, LER E Escrever na escola: o real, o possível e o necessário, Ed. Artmed.

Professores Coordenadores pesquisados:

Cronograma dos encontros:

Meses	Datas dos encontros	Visitas de acompanhamento
Março	05	04
Abril	02, 16 e 30	04
Mai	07 e 21	04
Junho	04 e 18	04

Duração dos encontros: de 06 a 8h

Periodicidade: quinzenalmente

Organização dos temas por encontro:

2012	2013
<i>Gil</i>	<i>Grace</i>
<i>Sirlei</i>	<i>Patrícia</i>
<i>Débora</i>	<i>Sandro</i>
<i>Fernanda</i>	<i>Nélia</i>
<i>Flávia</i>	<i>Vânia</i>
<i>Luci</i>	<i>Adélia</i>
<i>Rose</i>	<i>Rita</i>
<i>Ana</i>	<i>Marta</i>
<i>Francimari</i>	<i>Cida</i>
<i>Márcia</i>	<i>Luciana</i>
<i>Luciana</i>	<i>Catherine</i>

Acompanhamento do processo de formação dos coordenadores

Organização da pauta de formação:

<u>Ordem dos encontros</u>	<u>Temas</u>
1º Encontro	Por onde começar?
2º Encontro	Quais são as funções do PC?
3º Encontro	Planejando estratégias formativas
4º Encontro	Registros: Por que e para que?
5º Encontro	As relações interpessoais. Como administrá-las?

6º Encontro	Análise e diagnóstico de resultados - Avaliação. Possíveis intervenções.
7º Encontro	Acompanhando o trabalho do professor na sala de aula
8º Encontro	Modalidades organizativas. Projetos e Sequência Didática

Relação com a equipe:

Condução da formação:

Estratégias formativas:

Conteúdos abordados:

Domínio do conteúdo:

Orientações ou solicitações:

Sequência das atividades das pautas de todos os encontros

Objetivos do Encontro

Conteúdos

Atividades:

- 1ª - Leitura no contexto de formação-Leitura pelo formador
- 2ª - Atividades diversas: individuais, em duplas e coletivas,
- 3ª - Estudo de textos pertinentes aos objetivos de cada encontro;
- 4ª - Modelização de práticas;
- 5ª - Socialização das atividades e depoimentos

Refletindo sobre a prática: Socializando aspectos significativos do encontro

Aprofundamento Teórico: (A.T)

Organização das pautas de formação

1º Encontro: Por onde começar?

Objetivos do Encontro:

Conhecer o perfil do grupo de professores coordenadores novos e apresentar o Projeto de formação.

Conteúdos:

- Acolhimento
- Apresentação
- Conhecimento prévio sobre a função
- Organização inicial do trabalho do Coordenador:
 - Conhecendo a realidade da escola
 - Documentos oficiais

Atividades:

- 1ª - Leitura no contexto de formação-Leitura pelo formador
- 2ª – Atividades individuais, em duplas e coletivas,
- 3ª - Estudo de textos pertinentes aos objetivos de cada encontro e
- 4ª - Modelização de práticas
- 5ª - Socialização das atividades e depoimentos

Refletindo na prática:

Socialização das dúvidas, organizando as ideias e esclarecimentos necessários para os assuntos abordados no dia.

(A.T) Aprofundamento Teórico – Sugestão de Subsídios teóricos para estudos específicos sobre os conteúdos abordados.

APÊNDICE 10: RELATÓRIO DA 1ª VISITA

PROFESSOR COORDENADOR	DATA 1ª VISITA	IMPRESSÃO PESQUISADORA
<i>Grace Kelly</i>	10/05/13	Percebi a tranquilidade com que me recebeu. O grupo gestor relaciona-se muito bem e isso dá segurança nas tomadas de decisões pra PC. Está com “jeitinho” conforme relato, estabelecendo parcerias importantes na escola, pois descobriu pelo atendimento individual professores que desenvolvem bons trabalhos e está compartilhando nos encontros de formação. É muito organizada quanto aos registros, anotações, acompanhamento, material de estudos e considera os encontros neste novo desenho de formação um direcionamento e acolhimento fundamentais ao sucesso como PC. Relatou que no início dos trabalhos teve muita dificuldade, pois não é a escola que leciona e que quase desistiu da coordenação.
<i>Patrícia</i>	10/05/13	A PC estava ansiosa com o acompanhamento, pois ela têm muitas dúvidas quanto: organização da rotina semanal, acompanhamento dos professores, sequência e objetivos das pautas de formação, organização de tempo de estudo, sistematizar encontros. A PC sente-se sobrecarregada e o fato de frequentar um grupo com as mesmas dúvidas, que conforme ela, “precisa muito de apoio”, a tranquiliza mais. As dúvidas foram esclarecidas e o tempo de estudo dos textos ficou estabelecido. Suas angústias focaram também em como administrar as relações com os professores.

Sandro 24/05/13 É o único rapaz da turma de Pc novos. Ficou encantado com as sugestões e aproveitou a oportunidade para esclarecer várias questões, dúvidas. Mostro o espaço que está montando com os professores readaptados na sala de leitura. Tem todas as pautas em ordem e já coloca em prática as pautas e rotinas sugeridas nos encontros de formação. Percebe-se que ele estuda as pautas e que o grupo respeita-o e acata suas sugestões como também o vínculo com as pessoas que cruzamos na escola. Andamos pelos corredores e conheci espaços que ele fez questão de mostrar. É muito esforçado e tem autonomia de tomada de decisões.

Neila 13/05/13 PC com muitas dúvidas e sem medo de perguntar. O atendimento personalizado deixa a pessoa segura de que pode esclarecer dúvidas, pedir socorro e levantar questões que não foram pensadas no momento da formação. Esta foi a minha impressão com relação a esta PC. Sugou o quanto pode a minha presença. Sinalizou a satisfação pela ajuda e pilos encontros deste grupo específico. Mostrou sua organização nos registros e na rotina semanal. Percebi que aos poucos ela está participando das reflexões do grupo e fazendo suas colocações que no grupo maior sentia-se inibida para tal.

Vânia 20/06/13 A professora coordenadora sofre pressões da direção por conta dos seguidos resultados negativos do SARESP e a

cada ano troca de PC apostando que a formação e acompanhamento é que dão conta desses resultados . A PC é de outra Unidade Escolar e está adaptando-se ao grupo, criando vínculos. A diretora ficou perto, junto conosco e quis aprender, saber, tirar dúvidas sobre alguns assuntos discutidos nas pautas, Ex: Sondagem. A PC não se intimida e deixa claro que vai acompanhar o grupo de acordo com as necessidades que vão aparecendo e já está organizando pautas Poá ano/ série a fim de conseguir intervir melhor e planejar visitas de acompanhamento às salas.

Edina

08/05/13

Relatou que por estar numa escola que não é a sua sede está estudando muito para corresponder às expectativas da equipe e professores. Está relacionando-se bem com o grupo, sente segurança quando recebe da Oficina pedag., pois quer seu trabalho reconhecido e pode tirar dúvidas pessoalmente. A PC depõe que os encontros em número menor de participantes possibilitaram a participação dela nas discussões e isso ela não tem segurança no grupo maior de PC cujo o grupo não foi desmembrado.

Rita

10/05/13

A PC se organiza com diferentes registros, pastas, relatórios em grande quantidade. Discutimos o planejamento de instrumentos mais eficazes e que contemplasse em um só documento as informações relevantes. Discutimos sobre suas pautas e reorganizamos sua rotina semanal com vistas em priorizar: o tempo de estudo, preparo do acompanhamento e da formação. Pensamos nos vínculos com os professores e no atendimento individual, personalizado, pontual estabelecendo dia e horário específico para cada um deles

com propósito de conhecer a “pessoa” professor, com suas potencialidades, fragilidades e no que a PC pode contribuir a fim de ampliar os vínculos e parceria.

Marta

09/05/13

Esta U.E comporta duas PC, pois possui 32 salas e as duas são novas. Esta PC, Marta é professora da própria Unidade. No início dos trabalhos ela relatou que a 1ª PC só mandava executar algumas atividades e dava a impressão de que ela era apenas uma secretária particular da 1ª PC. Após este novo formato de orientação elas perceberam o quanto podem ser aliadas e programaram na sua rotina o que cada uma delas seria responsável. Diante do tamanho da escola elas estão sobrecarregadas com desvios de funções e abraçando vários trabalhos não previstos para a função. A visita de acompanhamento garantiu um diálogo mais de pertinência, cria vínculos e o acompanhamento esclareceu como organizar a divisão das turmas de professores para cada uma, um roteiro de visitas e sistematização da rotina semanal.

Cida

09/05/13

Esta U.E comporta duas PC, pois possui 32 salas e as duas são novas. Esta PC, Cida é de outra Unidade e já estava na função quando a 2ª PC da Própria U.E foi designada. Após este novo formato de orientação elas perceberam o quanto podem ser aliadas e programaram na sua rotina o que cada uma delas seria responsável. Diante do tamanho da escola elas estão sobrecarregadas com desvio de funções e abraçando tudo que a Diretora pede, sobrecarregando. A visita de acompanhamento garante um diálogo mais de pertinência, cria vínculos e o acompanhamento esclarece muitas dúvidas que não dá pra esclarecer na formação do

grupo

- Luciana* 24/05/13 A PC é extremamente organizada quanto aos seus registros, pautas e toda nossa conversa ela anota tudo, faz perguntas sobre o que ela pode ou não fazer. Organiza suas discussões com seus professores amparada pela PC mais experiente e segurança no que fala e, pelo fato de ser da própria escola seus pares tem contribuído com o avanço da sua formação como PC. Gostou muito das dicas sobre organização e acompanhamento do professores, estuda os textos e falou sobre assuntos que ela tinha como dúvidas que só percebeu na leitura após os encontros. Não se intimidou com a visita o que considero muito positivo.
- Catherine* 09/05/13 Percebi o quanto ela está se organizando quanto ao estudo dos textos, às pautas de formação para o encontro com os professores, ao acompanhamento mais pontual do professor como parceira que está preocupada em ajudar e compartilhar, dar rumos e contribuir com o planejamento de rotinas mais significativas. Percebe-se nos seus relatos a satisfação e segurança de participar de um grupo específico de formação e comentou que a visita de acompanhamento não a deixou nervosa e sim com vontade de tirar dúvidas e mostrar como organiza o seu trabalho.
- Gilvonete* 13/05/13 A PC demonstrou muito medo de errar, de passar uma formação sem ter propriedade sobre o assunto, mas a disponibilidade para aprender é muito clara. Seus registros estão organizados e percebi que a interação com o grupo é um ponto que ela mais sente dificuldade até pela organização de como a direção dividiu, picou os encontros de ATPC, dois

encontros semanais de 50 min.. mais o encontro do EMAI e a formação dos Professores Auxiliares. Isto deixa a pauta curta e o grupo com as séries/anos que estão divididos. Organizamos o foco destes encontros, a organização da sua rotina semanal e como estabelecer o vínculo das discussões com estes grupos. “Os encontros de formação nesta nova proposta só contribuíram para o nosso crescimento tanto como profissionais da Educação, mas também como pessoas. Pessoas que tem sentimentos, temores, anseios e esperanças e que estão ali para aprender. (GIL- PC)”.

Sirlei

13/05/13

Percebi que a PC precisa de apoio, é insegura e se coloca como uma pessoa que repassa informações. Relata e registra que necessita de ajuda para construir autonomia de PC, sentir-se segura na função, nas tomadas de decisão no espaço de formação de professores e na interação com seu grupo. Ela foi vice-diretora desta escola e assumiu a função de PC por conta da remoção do diretor e a chegada de uma nova diretora. seu primeiro depoimento foi de que não sabia nada sobre formação de professores e que estava ansiosa pela formação deste grupo novo, pois é tudo que precisa para sanar dúvidas e aprender mais.

Débora

08/05/13

A PC está tendo dificuldades em se relacionar com a direção. Ela é de outra escola e, conforme relato da PC, a direção quer que ela: trabalhe além do horário, secretarie o professor, cuide de indisciplina no intervalo, entregue documentos na DE. Por fim, percebi: os desvios de função, a questão do administrar as relações na escola, não organizou sua rotina de PC para que fique visível a todos e sente-se mais segura quando está no grupo de PC novo considerando importante,

pois é neste espaço que ela estuda e tenta se organizar.

- Flávia* 09/05/13 Observei a satisfação da PC ao me receber e do quanto a visita aproxima das questões que as deixam angustiadas como a organização semanal, o momento de mostrar o que já caminhou, se está certo os encaminhamentos e fiquei muito feliz em como ela está focando os objetivos dos seus encontros com os professores. Pauta mais enxuta e com seqüências de trabalho. Está mais próxima do grupo, pois colocou na balança as individualidades de seus professores, o potencial do seu grupo de como é importante estar perto do professor.
- Luci* 24/05/13 A coordenadora quando me recebeu salientou que não imaginava que sentiria frio na barriga quando me viu mas que estava muito satisfeita pelo acompanhamento e aceitou as dicas que sugeri na organização da rotina. Percebi que existe comunicação constante entre elas pois recebeu dois telefonemas de coordenadoras que fazem parte do seu grupo.
- Rose* 05/06/13 Não tem dificuldade na tomada de decisões, posiciona-se de forma segura diante de todos e demonstra que é resultado destes encontros com este desenho, pois fez questão de frisar o quanto espera ansiosa pelo encontro seguinte e na liberdade que tem para perguntar, compartilhar saberes e ideias.
- Maria Lúcia* 09/05/13 A professora Coordenadora organiza muito bem seus registros de dados e acompanhamento dos trabalhos dos professores e dela própria. Mostrou satisfação neste novo desenho do grupo. Falou sobre a interação deste grupo e do

quanto as discussões têm contribuído no planejamento de suas pautas. Valoriza muito os momentos de estudo e o compartilhar de práticas com pessoas que estão no mesmo patamar de angústias e conhecimento.

Francimari 06/06/13 É extremamente ansiosa. Apesar de estar há algum tempo na coordenação o fato de visitá-la deixou margem de achar que eu fui para corrigi-la, inspecionar resultados. Com o passar da conversa percebeu a real intenção da visita, me levou em algumas salas, me apresentou como sua professora e notei que todas já sabiam meu nome e o carinho que é nítido na relação entre a PC e os professores.

Márcia 08/05/13 A PC demonstrou tranquilidade quanto ao estudo dos textos trabalhados nos encontros. Ela tem o apoio dos gestores, está mais segura com suas atribuições e na relação com os professores. Deixou claro que os encontros só fortalecem o seu trabalho e as trocas, bate papos, na hora do almoço com o grupo estabelecem vínculos e compartilham assuntos da escola e dos temas explorados na reflexão do grupo de PC novos. “Tenho mais vontade de ir aos encontros desse grupo, a hora passa mais rápido e não tenho medo de me expor” – (fala da PC Márcia).

APÊNDICE 11 – Relatório da Visita de Acompanhamento

Relatos individuais – Visita de Acompanhamento

Nome do coordenador: _____

Data: ___/___/___

Após os encontros iniciais neste grupo de Professores na função de Coordenadores e, numa nova proposta de formação em serviço, assinale como estes encontros estão repercutindo nos aspectos abaixo descritos e como você está se sentindo em relação a cada um deles.

Aspectos a observar	Mais segura	Insegura	Preciso de ajuda	Estou caminhando pra isso
Autonomia do PC				
Tomada de decisões no espaço da escola				
Segurança na função de PC				
Segurança na relação com os professores				
Segurança na relação com o diretor da escola				
Interação no grupo – referência de PC novos				
Interação no grupo de PC antigos				

Relate brevemente:

Medos: _____

Sinto-me segura: _____

Esta nova proposta de formação representa: _____

Apêndice 12

DESAFIOS

A todo instante desafiamos e somos desafiados.

O amanhecer de cada dia nos provoca para a vida e acordamos no interior de uma enorme máquina que trabalha na sintonia de suas engrenagens, o cotidiano da vida.

Ao abrir os olhos, não só pela manhã, mas desde o primeiro sopro, os desafios permeiam a cada instante da nossa existência.

Caminhamos mesmo que sem pernas, sem forças, caminhamos!

A curiosidade nos move, os desafios nos movem, as pessoas nos movem, as mudanças nos movem e a ousadia nos alimenta.

Somos carentes, temerosos, desafiantes, corajosos! Organizamos, planejamos, escrevemos ideias, ideais. Aprendemos, ensinamos, vivemos e buscamos!!!

Buscamos: desafios, conhecimentos, desafios, saídas e entradas.

Deixamos: conhecimentos, desafios, saídas e entradas.

Buscamos fontes, aportes, bases, sentimentos.

Deixamos esperanças, perguntas e respostas.

Surpreendemos a nós mesmos, às outras pessoas e principalmente aos desafios da vida.

Tardeli, 2014.

