

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Vanessa Maria Vicente Umemura

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUALIDADE SOCIAL DA
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BASEADO NA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA**

**São Caetano do Sul
2018**

VANESSA MARIA VICENTE UMEMURA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUALIDADE SOCIAL DA
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BASEADO NA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof^a. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

UMEMURA, Vanessa Maria Vicente
Coordenação pedagógica e a qualidade social da educação: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa / Vanessa Maria Vicente Umemura – São Caetano do Sul: USCS- Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018
210f.

Orientadora: Profa. Dra. Orientadora Sanny Silva da Rosa
Dissertação (Mestrado Profissional) USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Coordenação pedagógica. 2. Gestão democrática. 3. Pesquisa-ação colaborativa. 4. Qualidade social da educação básica. I. ROSA, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof^a. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dra. Sanny Silva da Rosa (orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof^a. Dra. Celia Maria Haas (UNICID)

Agradecimentos

Esta pesquisa é resultado de muito empenho, dedicação, atenção e carinho, não só da minha parte, enquanto pesquisadora, mas de todos os que me rodeiam. Agradeço, então, a Deus pela oportunidade da realização de um sonho e por estar sempre me concedendo a sabedoria e a paciência necessária para concretizá-lo. Agradeço ao meu esposo, Rafael, pelo companheirismo e respeito aos momentos de estudo e dedicação integral à minha pesquisa. Aos meus pais, Antônio e Irene, pelo apoio e incentivo aos estudos e por sempre acreditarem no meu potencial e no meu trabalho. Aos amigos, Géssica, Viviane, Priscila, Débora, Sandra, André e Enzo, que sempre tiveram toda paciência e disponibilidade em me auxiliar, mesmo nos momentos que nem eu mesma acreditava que seria capaz, não me deixaram desistir! Agradeço também a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação desta Universidade, em especial aos professores: Célia Maria Haas e Paulo Sérgio Garcia, por todo respeito e dedicação à minha pesquisa e também pelas relevantes considerações durante todo o processo, sobretudo, em meu exame de qualificação. Ao grupo de pesquisa “Gestão democrática e qualidade social da educação básica”, do qual faço parte, juntamente com as colegas mestrandas Géssica Campos, Fernanda Feliciano, Maria Isabel Padovan e nossa querida orientadora, professora Dra. Sanny Silva da Rosa, que muito contribuíram para o avanço e a concretização desta investigação. À prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, pela concessão da bolsa de estudos, pois, sem este incentivo financeiro, meu sonho não se realizaria. E, por fim, mas não menos importante, à minha orientadora, professora Dra. Sanny Silva da Rosa, sempre presente, paciente, dedicada e carinhosa em nos conduzir pelos caminhos da pesquisa, com sua humildade ímpar em partilhar seus conhecimentos conosco. Muito obrigada!

“[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática, e é pensando a prática que aprendo a pensar em praticar melhor.”

(Paulo Freire – 1921-1997 – educador e filósofo)

Resumo

O presente estudo investigou possibilidades alternativas para o trabalho da coordenação pedagógica no que diz respeito à organização do trabalho colaborativo docente em contextos formativos dentro das escolas. Para tanto, propôs inicialmente a discussão de dois conceitos-chave: gestão democrática e qualidade social da educação básica. Em seguida, as questões levantadas da prática foram utilizadas como objeto de uma pesquisa-ação colaborativa realizada com docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Caetano do Sul. Após as etapas de caracterização e diagnóstico, apresentou-se a análise dos dados coletados em sessões reflexivas, utilizando a metodologia dos núcleos de significação, cujo pressuposto epistemológico é a existência de uma relação dialética entre os sentidos e significados subjetivamente atribuídos pelos sujeitos e o contexto histórico-cultural em que são produzidos. Esta pesquisa possibilitou o reconhecimento das principais potencialidades e fragilidades do trabalho dos coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul. Como resultado, traz uma proposta para a gestão pedagógica da escola que fortaleça a gestão democrática por meio do trabalho colaborativo, em prol do contínuo desenvolvimento docente e da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Gestão democrática. Pesquisa-ação colaborativa. Qualidade social da educação básica.

Abstract

The present study investigates alternative possibilities for the work of head teachers, with respect to the organization of collaborative work in teaching contexts within schools. Therefore, it initially proposed the discussion of two key concepts: democratic management and social quality of basic education. Then, the issues raised from the practice were used as the object of a collaborative action research carried out with teachers who work in the final years of elementary education in a public school in the municipality of São Caetano do Sul. After the characterization and diagnosis stages, we present the analysis of the data collected in reflexive sessions, using the methodology of the nuclei of signification, which epistemological assumption is the existence of a dialectical relationship between the senses and meanings subjectively attributed by the subjects and the historical-cultural context in which they are produced. This research made possible the recognition of the main potentialities and fragilities of the work of the pedagogical coordinators of São Caetano do Sul. As result, it presents a proposal for the pedagogical management of the school that strengthens the democratic management through collaborative work in support of the continuous development and the social quality of education.

Keywords: Head teacher's work. Democratic management. Collaborative action research. Social quality of basic education.

Lista de Figuras

Figura 1	Síntese das avaliações da educação no Brasil	39
Figura 2	Síntese da investigação	78
Figura 3	São Caetano do Sul e o bairro Barcelona	112
Figura 4	A escola	114

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Anos desde a 1ª graduação	99
Gráfico 2	Há quanto tempo trabalha como docente	101
Gráfico 3	Há quanto anos trabalha como CP desta escola	101
Gráfico 4	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função de CP	102
Gráfico 5	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades	103
Gráfico 6	Prepara atividades de formação para o HTPC	104
Gráfico 7	Atende a pais de alunos	104
Gráfico 8	Resolve casos de indisciplina/conflitos	106
Gráfico 9	Substitui professores	107
Gráfico 10	Faixa etária dos docentes	114
Gráfico 11	Tempo que trabalha como docente (anos)	115
Gráfico 12	Tempo que trabalha como docente nesta escola (anos)	115
Gráfico 13	Impacto da formação na prática	117
Gráfico 14	Orientações metodológicas	118
Gráfico 15	Gestão do tempo	118
Gráfico 16	Trabalho com alunos com necessidades especiais	119
Gráfico 17	Planejamento do currículo	120
Gráfico 18	Reuniões do conselho escolar	121
Gráfico 19	Discussão das metas educacionais	121
Gráfico 20	Diálogo como premissa	122
Gráfico 21	Diálogo escola-família	122
Gráfico 22	Formação docente	123
Gráfico 23	Organização do trabalho pedagógico	124
Gráfico 24	Trabalho colaborativo	124
Gráfico 25	Gestão democrática	124
Gráfico 26	Indisciplina dos alunos em sala	126
Gráfico 27	Falta de interesse dos alunos	126
Gráfico 28	Falta de acompanhamento dos pais	127
Gráfico 29	Sobrecarga de trabalho dos professores	128

Lista de Quadros

Quadro 1	Indicador 1: atribuições x afazeres = identidade frágil	130
Quadro 2	Indicador 2: tempo, planejamento e/ou prioridade? Eis a questão!	131
Quadro 3	Indicador 3: as mudanças necessárias	133
Quadro 4	Indicador 4: compartilhamento de estratégias de gestão e docência	136
Quadro 5	Indicador 5: troca de experiências	138
Quadro 6	Indicador 6: observação e monitoramento	140
Quadro 7	Indicador 7: gestão democrática/diálogo e participação	142
Quadro 8	Indicador 8: a (precária) formação docente	144
Quadro 9	Fases do processo reflexivo	149

Lista de Tabelas

Tabela 1	Características demográficas das cidades	92
Tabela 2	Classes de consumo – 2014	93
Tabela 3	Índice Gini – 2010	93
Tabela 4	IDEB Anos finais do Ensino Fundamental no Brasil	96
Tabela 5	IDEB de São Caetano do Sul	97
Tabela 6	IDEB 2015 São Caetano do Sul: Rede Municipal – anos finais do Ensino Fundamental	97
Tabela 7	Proficiência: anos finais – evolução	97
Tabela 8	Comparativo de desempenho	98

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABCDMRR	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CECAPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CA	Coordenador de Área
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HPTC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano por Município
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIA	Outros Instrumentos de Avaliação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Plano Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	31
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	36
2.1	Políticas de avaliação e currículo	37
2.2	Qualidade social da educação: um outro referencial de qualidade.....	45
2.3	Gestão democrática e qualidade social da educação.....	48
3	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	54
3.1	Um pouco da história deste gestor	57
3.2	O papel do CP na atualidade.....	62
4	A PESQUISA: DELINEAMENTO E EXPECTATIVAS.....	71
4.1	Pesquisa-ação colaborativa.....	72
4.2	Delineamento das etapas	77
4.3	As Sessões Reflexivas	78
4.3.1	Primeira Sessão Reflexiva – Quem somos? O que fazemos?	80
4.3.2	Segunda Sessão Reflexiva: A escola que temos e a escola que queremos!.....	81
4.3.3	Terceira Sessão Reflexiva – Urgências x Qualidade.....	82
4.3.4	Quarta Sessão Reflexiva: Troca der saberes – conhecimento compartilhado!	84
4.3.5	Quinta Sessão Reflexiva: quebrando paradigmas.....	85
4.3.6	Sexta Sessão Reflexiva: Reconstruindo conceitos.....	86
4.4	A análise dos dados	87
5	A ANÁLISE DOS DADOS: O QUE ESTE ESTUDO NOS REVELA	91
5.1	A cidade: São Caetano do Sul.....	91
5.1.1	A Educação em São Caetano do Sul.....	95
5.1.2	Os coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul	98

5.1.3	Dificuldades e desafios do trabalho do CP de São Caetano do Sul	108
5.1.4	O bairro Barcelona.....	112
5.1.5	A escola.....	113
5.1.6	Os docentes.....	114
5.2	Os núcleos de significação.....	130
5.2.1	Escassez de tempo e identidade frágil: o grupo precisa de mudanças.....	130
5.2.2	Trabalhar juntos: estratégias para transformar a prática	136
5.2.3	Qualidade social da educação: avanços a partir da gestão democrática e da formação docente.....	139
6	PRODUTO FINAL: UMA PROPOSTA FORMATIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE SCS.	147
6.1	Uma proposta de formação colaborativa para coordenadores pedagógicos	148
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A – Questionários dos Coordenadores Pedagógicos.....	168
	APÊNDICE B – Questionário dos docentes.	173
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento	178
	APÊNDICE E – Roteiro das sessões reflexivas	180
	ANEXO A – Regimento Escolar	183
	ANEXO B – Música “ Estudo Errado “	187
	ANEXO C – “ A Verdade”	189
	ANEXO D – Modelo de ficha (matriz) de observação de aulas.....	190

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível observar o grande impacto que as políticas de avaliação e currículo exercem sobre o trabalho de docentes e gestores, considerando o amplo cenário das reformas educacionais globais. Os conceitos de performatividade e gerencialismo, discutidos por Ball (2005) estão cada vez mais presentes na escola, modificando o seu cotidiano.

O fato é que, na busca por melhores índices e resultados, a escola passa a tratar seus professores apenas como executores, e seus gestores como os “fiscalizadores” de propostas prontas e descontextualizadas da realidade na qual a instituição de ensino está inserida. Além disso, na maioria das vezes, essas propostas desconsideram a identidade docente e a qualidade do fazer pedagógico dos pontos de vista humano e social.

Tratou-se, neste estudo, a questão da qualidade social da educação básica a partir de uma perspectiva da educação como um direito humano básico. Logo, não foi possível considerar aqui apenas os conteúdos propriamente ditos e relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas também aqueles que se referem à interpretação de mundo, à convivência democrática e à função política da escola.

Atualmente, é possível observar a crescente proposição de políticas e programas que direcionem a incumbência de gerir autônoma e democraticamente o trabalho pedagógico e a escolha de estratégias “eficazes” para o alcance de “bons resultados” para cada unidade ou sistema de ensino. Ou seja, embora os discursos pedagógicos oficiais proponham a autonomia da escola na definição do seu projeto político-pedagógico, a pressão exercida para o cumprimento de metas baseadas nas matrizes de testes padronizados restringe, na prática, a autonomia escolar e, particularmente, a dos gestores e professores.

Diante desse contexto, observa-se, entre os atores básicos da gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), que compete a este último articular o trabalho pedagógico, seguindo os pressupostos básicos da gestão democrática prevista em lei, e visando o atendimento das demandas internas e externas que envolvem o trabalho docente. Entende-se que cada unidade de ensino deve encontrar o equilíbrio entre o que está prescrito nos textos legais e o trabalho

docente, o diálogo e a colaboração em prol das demandas de toda a comunidade escolar.

Segundo Gadotti (2014), embora seja crescente o reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação, não se observa a sustentação deste princípio nas escolas. Ainda hoje, a grande maioria dos docentes vê a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação que poderia, efetivamente, contribuir com a transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

Sendo assim, este estudo abordou a complexidade dessas discussões na escola, aliando os conhecimentos teóricos aos processos reflexivos e propostas no contexto das práticas escolares com vistas à promoção do trabalho colaborativo em espaços de diálogo e de efetiva participação. Desta forma, foi proposto não somente analisar os dados coletados, mas também interpretar os sentidos e significados expressos por este grupo de profissionais da educação, tendo em vista a proposição de possibilidades reais e relevantes para ele, no que se refere à articulação do trabalho pedagógico, de modo a valorizar a troca de saberes entre os docentes.

A inquietação para esta pesquisa surgiu a partir de minha atuação na coordenação pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola do município de São Caetano do Sul. Nesta prática, foi possível observar o discurso imprescindível da gestão democrática e da participação pública nos rumos da educação e da escola.

No processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuava, por exemplo, sempre que consultados, os docentes apontavam a participação da comunidade, o diálogo e a troca de saberes como um dos pilares relevantes para uma educação de qualidade. Entretanto, quando observava os raros momentos destinados ao trabalho coletivo, era comum verificar os docentes preocupados com seus afazeres individuais, possivelmente devido às excessivas demandas de trabalho burocrático e pouco reflexivo, cada vez mais presentes nas escolas brasileiras.

Sendo assim, consideramos que é de suma importância o desenvolvimento de pesquisas que tragam contribuições para a formulação de estratégias compatíveis à realidade vivida concretamente no interior das escolas como peça fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Preocupava-me, particularmente, a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores dos

anos finais do Ensino Fundamental, pois a observação das práticas cotidianas revelou certa dificuldade em compartilhar estratégias de ensino em prol do aprendizado dos alunos.

Sabendo dessas fragilidades e de todas as demandas que envolvem a coordenação pedagógica e a atuação dos professores na atualidade, surgiu-me a inquietação de como organizar e gerir a qualificação deste grupo de profissionais de forma a aproveitar o curto espaço de tempo de trabalho coletivo que se tem nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para que realmente houvesse contribuições ao trabalho docente.

Neste cenário, se instaurou o problema desta pesquisa, que indaga sobre possibilidades alternativas para a articulação da atuação da coordenação pedagógica no que se refere à organização do trabalho colaborativo e à formação docente centrada na escola. A intenção era que os momentos de reflexão coletiva acontecessem conforme previsto, e fossem realmente capazes de transformar as práticas na escola.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma proposta que contemplasse as demandas formativas dos professores e viabilizasse o exercício da gestão democrática na escola. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos da pesquisa: 1) traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município de São Caetano do Sul; 2) identificar as principais características profissionais e funcionais, assim como as demandas formativas mais latentes do grupo de professores especialistas; 3) desenvolver sessões reflexivas com o grupo de coordenadores de área da unidade escolar pesquisada para, a partir das demandas e anseios formativos dos docentes, elaborar um plano de trabalho colaborativo visando o enfrentamento dos desafios por eles apontados.

Entende-se que a relevância deste projeto reside não somente na identificação das demandas para formulação de diretrizes a serem implementadas pela coordenação pedagógica da escola, mas, sobretudo, na ampliação da participação docente no processo decisório de sua própria formação. Isto porque a participação é um dos elementos centrais do conceito de gestão democrática da escola, que tem na figura do coordenador pedagógico a possibilidade de tornar o professor um ator fundamental e corresponsável pela superação das fragilidades de sua formação e dos desafios colocados pela realidade nas escolas.

Para Ibiapina (2008), os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia no pensamento teórico e fortalece a ação e a proposição de novos caminhos para o desenvolvimento da ciência. Além disso, os pressupostos lançados por essa pesquisa vêm ao encontro da proposta dos programas de mestrado profissional, incentivados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no sentido de valorizar a formação de profissionais pesquisadores que tragam contribuições práticas e significativas para o cotidiano das escolas.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa-ação colaborativa, que se consolidou no campo da educação a partir da década de 1980, por meio dos estudos de autores como Carr e Kemmis (1988); Zeichner (1993) e Freire (1997), entre outros que trazem em seus estudos a proposição de intervenções com vistas à emancipação dos sujeitos e, assim, “torná-los capazes de problematizar, pensar, reformular suas práticas e, sobretudo, capazes de transformar as escolas em locais de reflexões críticas” (IBIAPINA, 2008, p.9).

Autores como Vigotsky (2007) e Gomez Perez (1998) foram utilizados para fundamentar a relevância do aprendizado coletivo e colaborativo. Também as contribuições de Shön (2008); Nóvoa (2009); Fullan e Hargreaves (2000) e Serrão (2002) fortaleceram o argumento de que é indispensável o desenvolvimento do processo de formação de docentes reflexivos a partir de situações concretas. A busca pela identificação dos sentidos e significados revelados pelos dados da pesquisa apoiou-se nos estudos de Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aranha (2015), que apresentaram uma proposta metodológica de interpretação de núcleos de significação para a análise e interpretação dos dados, fundamentada na psicologia sócio-histórica.

Placco, Souza e Almeida (2003, 2012, 2013, 2016); Fernandes (2012); Passareli (2012) e Drabach e Mouquer (2012) trouxeram importantes contribuições sobre a atuação do coordenador pedagógico para a organização do cotidiano das escolas e para o exercício da gestão democrática.

Para tratar das questões de políticas educacionais de currículo e avaliação, gestão democrática e qualidade social da educação básica, que precedem e contextualizam as discussões acima relacionadas, foram utilizados os estudos de Gatti, André e Barreto (2011); Ball (2005); Paro (2016); Bonamino e Sousa (2012);

Freitas (2012, 2014); Werle, Scheffer e Moreira (2012) e Silva (2009), entre outros autores.

Desta forma, este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro, que versa sobre as políticas de avaliação e currículo, as possíveis variações do conceito de qualidade da educação e a importância da gestão democrática na escola, teve a finalidade de contextualizar a problemática na qual se insere este projeto de pesquisa. O segundo capítulo apresenta o coordenador pedagógico como peça fundamental para o exercício da gestão democrática na escola por meio do breve histórico sobre o surgimento e a relevância deste profissional no cenário da gestão escolar brasileira, além de tratar das principais demandas e expectativas sobre suas atribuições e seu papel na escola atual.

No terceiro capítulo foram apresentadas as propostas metodológicas escolhidas para este estudo, tanto do ponto de vista epistemológico, como dos procedimentos práticos utilizados na coleta e análise de dados em cada etapa da pesquisa. O quarto capítulo apresentou a análise e discussão dos dados obtidos nesta investigação, bem como a interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelo grupo de profissionais participantes às suas necessidades formativas frente às demandas da escola.

Por fim, nas considerações finais, foi colocada a reflexão fruto deste estudo e algumas diretrizes, resultantes desta pesquisa, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola liderado pelo coordenador pedagógico.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo fundamentar teoricamente os conceitos que serviram de base para esta investigação: qualidade social da educação e gestão democrática. Para isso, foi subdividido em quatro subitens, visando, primeiramente, a discussão das principais políticas de avaliação e currículo que atribuem um caráter quantitativo à qualidade. Em seguida, elucidou-se a diferença entre este caráter qualitativo e a visão de qualidade social que se objetivou enfatizar neste estudo. No terceiro item, correlacionou-se o conceito de qualidade social da educação com os princípios gerais da gestão democrática, prevista na legislação vigente.

Desde a década de 1990, a qualidade da educação básica passou a ser uma preocupação dos países inseridos na economia globalizada. Em razão dos novos ordenamentos estruturais inerentes ao mundo contemporâneo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), os países signatários da Conferência Mundial da Educação, realizada na Tailândia, em 1990, promoveram reformas educacionais com base nas diretrizes emanadas por diversos órgãos internacionais.¹

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.11), a qualidade da educação é um tema bastante amplo, pois se trata de um “conceito normativo e multifatorial, cujas dimensões correspondem à filosofia, pedagogia, sociedade, cultura e economia”. Neste estudo, foram abordados os conceitos que têm sido priorizados pelas políticas públicas da educação brasileira, que se refletem diretamente na rotina das escolas, especialmente no trabalho dos docentes e gestores, considerando o cenário mais amplo das reformas educacionais globais.

De acordo com Ball (2005), as reformas globais da Educação – nas quais se inserem as reformas brasileiras a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – utilizam, basicamente, três tecnologias: a forma de mercado, a performatividade e o gerencialismo. A forma de mercado diz respeito às práticas do mundo empresarial nas quais são valorizadas a competição, a eficiência e a eficácia; a performatividade ao desempenho dos profissionais quanto aos resultados obtidos,

¹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico; BANCO MUNDIAL – Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

os quais são definidos externamente (metas); e o gerencialismo ao modelo de gestão que estabelece novas formas de controle e poder na escola, baseadas na responsabilização (*accountability*, em inglês). A unidade dessas três tecnologias, segundo este autor, constitui

[...] uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

Sendo assim, pode-se verificar a centralidade das políticas de avaliação instituídas pelas reformas globais de educação, antecedidas ou seguidas por reformas curriculares que servem de balizas aos testes padronizados de larga escala aplicados a todo o sistema educacional.

A criação de sistemas de avaliação para o sistema público de ensino ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina, com o objetivo de ampliar o controle e o monitoramento das unidades escolares por parte dos governos. A polêmica que envolve estas questões está situada no tópico a seguir.

2.1 Políticas de avaliação e currículo

No Brasil, além do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), instituído em 1990, outras modalidades de avaliação em larga escala foram também criadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos anos 1990 e 2000. Em consonância com as tendências internacionais, governos com diferentes posicionamentos ideológicos criaram avaliações padronizadas para todos os níveis de ensino.

De acordo com o Inep (2017), inicialmente, os ciclos de avaliações foram realizados por amostragens trianuais. A partir de 2005, o sistema foi aperfeiçoado, em busca de resultados mais precisos e que pudessem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, além da melhoria do trabalho realizado nas escolas de maneira mais direta e precisa. Isso ocorreu com o estabelecimento de duas avaliações em larga escala: 1) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), ainda com abrangência amostral, aplicada a alguns alunos do 5º e 9º anos

do Ensino Fundamental, das redes particular e rural, e do 3º ano do Ensino Médio, das redes pública e particular de área urbana; e 2) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e aplicada ao Ensino Fundamental de forma censitária, visando medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos últimos anos da educação básica (5º e 9º ano) de escolas públicas de todo o país.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, e reformulado em 2009, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar ao final deste segmento. Em sua segunda versão, apresentou aumento do número de questões e sua prova passou a ser utilizada em substituição ao vestibular.

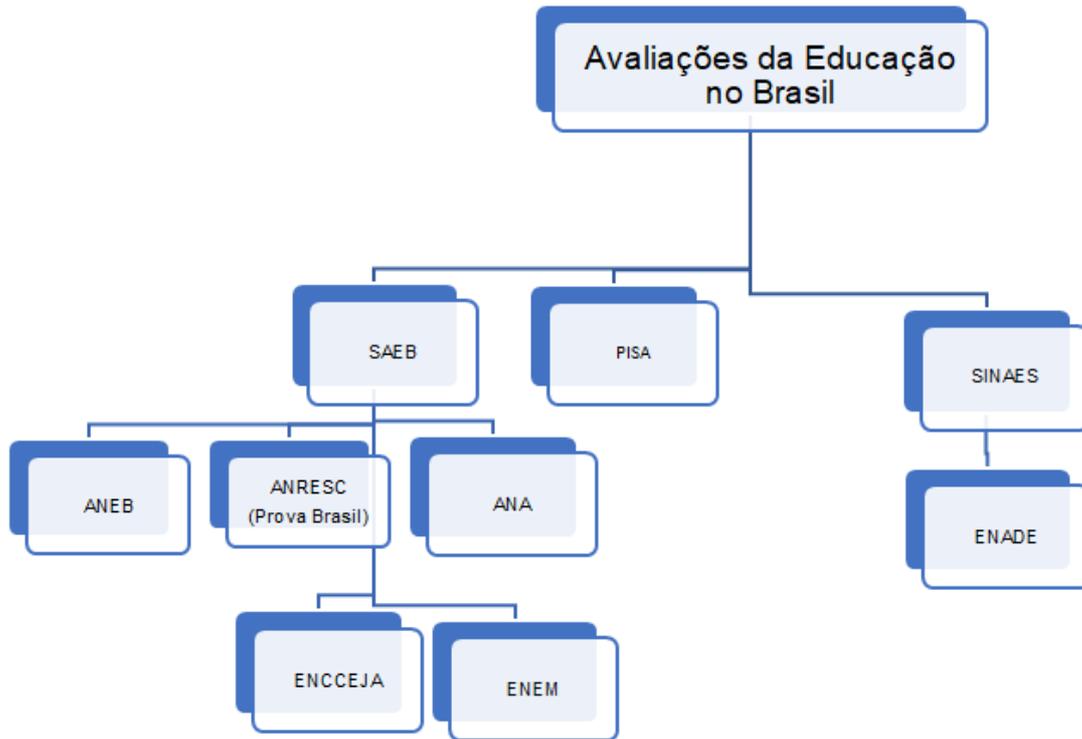
Para a Educação de Jovens e Adultos, criou-se, em 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) de participação voluntária, ofertada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. Com a reformulação do Enem, em 2009, a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada por este exame, e o ENCCEJA passou a certificar apenas o Ensino Fundamental.

Todos esses ciclos de avaliação da educação básica seguiram o modelo do *Programme for International Student Assessment* (PISA, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos), criado no ano 2000 e coordenado, em âmbito internacional, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de produzir indicadores para aferir a qualidade da educação e definir políticas de educação dos países participantes. Essa avaliação, também feita em bases amostrais, visa aferir principalmente o desempenho dos estudantes em leitura, Matemática e Ciências.

O Ensino Superior também passou a ser avaliado. Substituindo o antigo Provão, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituída, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um sistema composto basicamente por três itens principais: avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. E, para avaliar o rendimento dos alunos ao final dos cursos de graduação, foi criado, no mesmo ano, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com periodicidade máxima trienal para cada área do conhecimento, participação obrigatória do aluno e registro no histórico escolar. Como é possível observar, instituiu-se uma verdadeira “cultura da avaliação”

em todo o mundo, característica das políticas de regulação do Estado sobre a educação. O esquema a seguir sintetiza as avaliações em larga que acontecem no Brasil atualmente.

Figura 1 – Síntese das avaliações da Educação no Brasil



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em dados do INEP.

Bonamino e Sousa (2012), em estudo sobre avaliações de larga escala da educação básica brasileira, identificaram três gerações de avaliação, ao longo desse período, com diferentes consequências para o currículo e para o trabalho na escola. Segundo estas autoras, as avaliações da primeira geração tinham como objetivo diagnosticar a qualidade da educação, trazendo o que chamaram de “responsabilização branda”. Ou seja, sem consequências diretas ao currículo ou à gestão escolar, uma vez que propunham análises amostrais, como as do Saeb, por exemplo, cujos dados, por não serem específicos de cada unidade de ensino, inviabilizava políticas de responsabilização pelos resultados.

A partir da segunda geração, as avaliações passaram a trazer consequências simbólicas, trazidas com a ampla divulgação dos resultados, com base em um discurso de melhoria da educação. Esse é o caso da ANRESC, ou Prova Brasil que, a partir de 2007, passou a ganhar destaque na mídia, ao apresentar as escolas com

os “melhores” e “piores” Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A devolução dos resultados às escolas acabou, ainda que de forma indireta, por responsabilizar os docentes e gestores e, assim, nortear o trabalho pedagógico das escolas em busca de melhores resultados.

A terceira geração identificada pelas autoras contribuiu para as políticas de responsabilização, adotadas primeiramente em São Paulo e Pernambuco, e seguidas por outros estados e municípios, com base nos índices de qualidade que passaram a direcionar os investimentos e a remuneração dos profissionais da educação. Um bom exemplo foi a política de bônus por mérito, instituída em 2007 pelo governo do estado de São Paulo, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) das escolas e nos resultados do Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996.

Segundo Bonamino e Souza (2012), esta última geração trouxe forte responsabilização, além de grandes riscos ao currículo, pois muitas escolas passaram a adiantar conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano, em busca de melhores resultados nas avaliações externas.

No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações da terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383).

No município de São Caetano do Sul, lócus desta investigação, além das avaliações de larga escala já citadas, foi instituída, também, desde 2013, a Prova São Caetano. Essa prova, aplicada semestralmente nos moldes da Prova Brasil, tem o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e identificar as demandas formativas das escolas. Seus resultados são apresentados diretamente às escolas a fim de nortear a criação de planos de ação específicos para cada unidade de ensino.

Contudo, embora as avaliações em larga escala possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, estudos anteriores já apontavam que:

[...] a forma de divulgar este material e a própria curiosidade de verificação dos resultados de outros estabelecimentos ou esferas pode gerar distorções nos objetivos do processo. A simples exposição de um cartaz contendo todas estas informações pode proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de fracasso dos esforços da comunidade escolar. Pois o cartaz indica a média de proficiência das diferentes esferas e dependendo do entendimento criam-se classificações, o mesmo ocorrendo com o restante do material. (SOLIGO, 2002, p. 6).

Na mesma linha de raciocínio, Vidal e Vieira (2011), embora reconheçam que os instrumentos de avaliação viabilizem a construção de uma base dados valiosa, argumentam que a divulgação de resultados de forma inapropriada pode comprometer gravemente a qualidade da educação. Isso porque tende a responsabilizar docentes e gestores pelo desempenho dos alunos, além de criar mecanismos simbólicos ou monetários que podem interferir e modificar a prática das escolas.

Para Freitas (2014), as avaliações externas e seus processos de responsabilização e meritocracia podem ser considerados como estratégias para promover o aumento das médias de desempenho dos alunos que, com o auxílio das mídias, acabam por se transformar em referências de educação de qualidade.

O papel negativo do uso da mídia de reforçar, no imaginário social, a pertinência de tais políticas de promoção da qualidade da educação, por meio de controle externo, foi assim referido por Stephen Ball:

Além da fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser “um bom professor”, existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a “pior escola” e “professores que deixam a desejar”. (BALL, 2005, p. 551).

A lógica competitiva da “forma de mercado” das políticas educacionais, que se vale da criação de *rankings* entre instituições e sistemas de ensino, altera significativamente a rotina das escolas. Essa exposição pública das instituições e dos professores também foi comentada por Rosa, para quem a ideia de fracasso, implícita na maneira como a mídia se refere aos professores, acaba por justificar “a decisão dos sistemas de ensino de tutelar e monitorar o seu trabalho com o auxílio de manuais e guias didáticos” (2012, p. 21) padronizados.

É nesse ponto também que as políticas de avaliação se cruzam com as políticas curriculares, restringindo, paulatinamente, o espaço de autonomia dos professores. Em estudo patrocinado pela UNESCO, Gatti, Barreto e André (2011)

informam que este cenário está presente em todo o Brasil, sendo que em vários estados e municípios, as mudanças curriculares vêm sendo implementadas segundo uma orientação acentuadamente diretiva, ou seja: “A tendência é detalhar muito o que, como e quando deve ser ensinado e como deve ser avaliado, restringindo a autonomia do (a) professor (a) no manejo dos conteúdos escolares”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.44).

Desta forma, o modelo gerencialista, adotado pelas reformas educacionais no Brasil e em outros países do mundo, passou a atrelar resultados de rendimento obtidos às preocupações com o cumprimento do currículo nas escolas.

Segundo o modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, a atenção também se volta, no Brasil, para os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.39).

Estudo de Vidal e Vieira (2011), realizado nos dez municípios cearenses com maior evolução no IDEB de 2005/2007, tornou evidente que, nas políticas e ações desses municípios, apresentava-se aceitação incondicional a esse índice, que serviu como eixo norteador da excelência e de mecanismos de monitoramento das escolas. Nesse estudo, as autoras verificaram a redução das propostas curriculares às matrizes da Prova Brasil. Corroboram, assim, o que afirmam Gatti, Barreto e André (2011) a respeito da forte influência das metas de rendimento estabelecidas pelo MEC sobre secretarias estaduais e municipais de Educação, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o currículo.

Estados e municípios, diretamente responsáveis pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação básica, passam, com isso, a ser mais incisivamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados, baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade. O grande desafio da educação no país – a melhoria da qualidade do ensino – tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Esse modelo de regulação instalado nas escolas, chamado por Hargreaves (2003) de econômico-burocrático, reduz o currículo e a aprendizagem dos alunos a conteúdos minimamente necessários ao alcance dos resultados, “como numa linha de produção” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 44). O problema é que tais propostas tendem a não levar em conta as dificuldades de percurso do dia a dia, além de ignorar as razões pelas quais os alunos não atingem as expectativas de aprendizagem.

Conclui-se que, por um lado, se o discurso pedagógico oficial apresenta-se com o objetivo primeiro de promover o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo, centrado nos resultados, não se mostra particularmente preocupado com os processos.

Além disso, a subordinação das políticas curriculares às políticas de avaliação induz e direciona o trabalho nas escolas ao cumprimento de metas quantitativas, visando alcançar certo padrão de qualidade, que passa a ser confundido com os resultados obtidos nas avaliações externas. Para Werle, Scheffer e Moreira (2012), a padronização dos instrumentos de avaliação produz os chamados indicadores sintéticos, que passam a, verdadeiramente, representar as escolas, exemplo claro da crescente homogeneização, gerencialismo e mercantilização da educação.

Conclui-se, também, que, embora os discursos pedagógicos oficiais apregoem a autonomia da escola na definição do seu projeto político-pedagógico, a pressão exercida para o cumprimento das metas, baseadas nas matrizes dos testes padronizados, restringe, na prática, a autonomia escolar e, particularmente, a dos professores.

Segundo Paro (2016), ainda hoje, vinte anos após a promulgação da Lei 9394/96 – lei que marcou grandes mudanças e expectativas sobre o ensino e a gestão da escola pública brasileira –, verifica-se a forte presença de regras que favorecem os interesses do setor privado. Relega-se a segundo plano o trabalho pedagógico realizado nas escolas para promover experiências de aprendizagens significativas, valores e atitudes necessárias à qualidade social da educação, entendida como um direito básico de todos.

[...] verifico com tristeza que as críticas aos múltiplos vícios das políticas educacionais, formuladas há quase vinte anos, continuam atualíssimas. Não obstante certo esforço geral por parte dos governos para oferecer escolas

de ensino fundamental a um maior número de usuários, a razão mercantil e o amadorismo pedagógico (Paro, 2015, p. 50-55) continuam sendo os verdadeiros balizadores das políticas públicas em educação em nosso país. (PARO, 2016, p.10).

Em síntese, e para finalizar este tópico, pode-se afirmar que a construção do currículo e a busca da qualidade da educação nas escolas brasileiras tem se pautado por critérios e entendimentos definidos externamente. O grande equívoco é que as avaliações externas oferecem indicadores de resultados e não de qualidade. Isso porque as provas e testes padronizados valorizam, prioritariamente, aquelas competências e habilidades esperadas para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho, negligenciando uma série de outros saberes necessários à formação integral do aluno. De acordo com Chirinéa e Brandão:

A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 465).

Concordamos com Silva (2009), ao dizer que a qualidade da educação não pode ser medida por tabelas e estatísticas. Esse modelo educacional, a nosso ver, restringe a função da escola à formação de meros de trabalhadores e consumidores, o que vai na contramão da função social da escola. Ao contrário,

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação [...]. (SILVA, 2009, p. 225).

Se for considerado que a educação, segundo a Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2007, p.12), é um direito humano que além de um bem público “permite às pessoas exercer outros direitos”, entende-se que será necessário, então, um grande esforço – por parte dos educadores e pesquisadores em educação – para enfrentar a visão e as práticas que reduzem a noção de qualidade a um viés estritamente econômico. Será preciso, pois, pensar a qualidade do ponto de vista social, o que implica considerar outros fatores e aspectos que não têm sido levados em conta pelas atuais políticas educacionais. Esse tema se discute mais detalhadamente no próximo tópico.

2.2 Qualidade social da educação: um outro referencial de qualidade

Como já dito, partiu-se, nesta pesquisa, do pressuposto que a educação é um bem social que deve ser garantido pelo Estado e oferecido com qualidade, abrangendo todos os conhecimentos necessários para a interpretação do mundo e para a convivência social democrática. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.38), “não sem tensões e contradições, o MEC tenta conciliar as políticas universais, dirigida a todos” – pressuposto do conceito de qualidade social da educação – comas políticas educativas reparadoras a grupos sociais em desvantagem. Tais tensões e contradições expressam o conflito existente entre o conceito de qualidade, do ponto de vista econômico, e a qualidade entendida como direito humano e social.

A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação [...] demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social. (SILVA, 2009, p. 219).

Para esta autora, a educação deve ser considerada como uma prática social e um ato político. Ao tratar do tema da qualidade, adverte que o termo é polissêmico e tem sido empregado com base em ideias comumente utilizadas no campo empresarial. O equívoco é que “nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública”. (SILVA, 2009, p. 219).

Para Werle, Scheffer e Moreira (2012, p.21), as políticas educacionais envolvem diversos fatores e são modificadas por diversas contingências e descontinuidades da sociedade. Ou seja, elas são “dinâmicas, temporais e socialmente estruturadas, recortadas em contextos diferenciados, o que revela sua complexidade”. Isso significa que a formulação das políticas manifesta diferentes interesses em disputa, o que é chamado pelas autoras de “contexto de influência”. Portanto, não se trata de “um jogo de cartas marcadas”, como afirma Freitas (2011, p. 9), “mas um campo aberto a contradições, as quais necessitam ser enfrentadas”. É, portanto, nesse contexto de influência que o tema da qualidade social deve ser debatido e inserido na agenda de decisões. Mas, para além do contexto da formulação das políticas, há também o contexto da escola, ou o que as autoras chamam de “contexto das práticas”.

O contexto das práticas é aquele que se processa na escola, bem como no funcionamento de departamentos da hierarquia dos sistemas e entre estes e os estabelecimentos de ensino. Nele, professores, escolas, departamentos, “desnadam a norma”, interpretam-na para seus contextos, conforme condições e conhecimentos disponíveis. Nele, as políticas sofrem inumeráveis variações, passam por diferentes graus de apropriação, modificam-se, em decorrência da intensidade, do entusiasmo e dos interesses locais. (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p.23).

Portanto, é constante a necessidade de revisão das práticas sociais e o conhecimento da realidade escolar como elemento fundamental para a reorganização e avaliação das políticas educacionais. É cabível quando as autoras afirmam que “a qualidade não é optativa no serviço público, é obrigação” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 27). Por isso mesmo, deve-se ir além das disciplinas básicas, como Língua Portuguesa e Matemática, supervalorizadas e tidas como base para a construção de indicadores de qualidade. Ao se negligenciar diversos outros fatores, externos e internos à escola – como as condições socioeconômicas e socioculturais das famílias, infraestrutura da escola, o clima escolar, a organização e integração da equipe gestora com o corpo docente, entre outros – tais índices desconsideram que a qualidade da escola depende da qualidade social que as práticas escolares conseguem criar em seu entorno, e a qualidade social da educação depende das condições necessárias para a realização de um bom trabalho pedagógico, entendido como:

[...] aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientada pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. (SILVA, 2009, p. 225).

Por isso, ao tratarmos do tema da qualidade da educação, é preciso:

[...] levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação. (SILVA, 2009, p. 220).

Fica claro, assim, que o conceito de qualidade social da educação é extremamente amplo e complexo. Neste estudo, quando se fala da qualidade pretendida, está sendo referido o desenvolvimento da educação da escola pública, entendida como um direito humano e social, aproximando-se da visão defendida por Paro (2016, p.7), para quem é preciso considerar a educação como a “apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como a instituição”, cujo objetivo deve ser sistematizar esses conteúdos e proporcionar medidas que viabilizem a construção da “humanidade do educando”.

Mesmo reconhecendo o peso das exigências externas, bem como as dificuldades enfrentadas no plano ideológico para a compreensão do sentido das políticas, entende-se que é possível realizar um trabalho no âmbito da escola que leve em conta e tenha em vista o conceito de qualidade social da educação. Isso porque:

Os educadores, como atores em espaços escolares, têm capacidade para ignorar ou redefinir regras e a possibilidade de, em grupo ou individualmente, fazer uso estratégico do espaço de interpretação daquelas que não produziram. A distância social e de poder entre os atores dos sistemas de ensino (hierarquia e escolas) pode ser favorável a uma mais intensa interpretação e reinterpretação de regras e de políticas, podendo propor normas alternativas. A escola, como um espaço de prática, pode ser um *lócus* de resistência à reprodução normativa, o que decorre do importante papel dos atores, suas negociações e insurgências, uma vez que a ação organizacional não ocorre por referência direta a regras formais, legais, produzidas de forma supraorganizacional. (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p.23).

Além dos resultados esperados nas avaliações externas, muitos outros elementos precisam ser considerados quando se pretende oferecer uma educação com qualidade social. Entre eles, destaca-se a organização do trabalho pedagógico que envolva o trabalho colaborativo entre docentes e a equipe gestora da escola, o incentivo ao diálogo franco com os alunos e com as famílias, além de práticas efetivas de funcionamento de colegiados escolares. Em suma, estes são alguns dos elementos necessários a uma efetiva gestão democrática. Dada a importância dessas questões para os objetivos desta pesquisa, o próximo tópico tratadas relações entre gestão democrática e qualidade social da educação.

2.3 Gestão democrática e qualidade social da educação

Com a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática foi definida como um dos princípios da Educação Nacional e do ensino público no Brasil. A partir daí, evidencia-se uma mudança de concepção sobre a organização do trabalho da escola, até então fortemente marcada por um enfoque tecnocrático, advindo das teorias clássicas da Administração relativas ao mundo do trabalho. Com essa mudança, o conceito de gestão escolar incorpora o reconhecimento da função política da educação na transformação da sociedade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96, passos mais efetivos foram dados para o exercício da gestão democrática nas escolas, previsto no Inciso VIII do artigo 2º, referente aos “Princípios e Fins da Educação Nacional”. No Título IV, que se refere à “Organização da Educação Nacional”, o artigo 14º determina que os sistemas de ensino devam definir as normas de exercício da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I–Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II–Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Fica claro que a legislação maior da educação brasileira confere a cada rede e unidade de ensino o poder de definir como a gestão democrática deverá ocorrer. Entretanto, dependendo da interpretação, essa determinação pode trazer para as escolas uma autonomia outorgada (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2001) que muito se distancia da liberdade organizacional que tanto se almeja, por estar atrelada ao controle externo. Estudos apontam que muitos professores estão descontentes e desconfiam da autonomia que lhes é concedida por instâncias superiores. “Além disso, julgam-se cobrados a respeito de questões que não cabem apenas a eles resolver” (Ibid, p.46).

Com a forte pressão para o alcance de metas externamente definidas, torna-se cada vez mais difícil encontrar uma rede ou escola que encontre condições ao efetivo exercício da democracia. Além disso, “diferentes sentidos e significados vem ocupando os espaços da gestão democrática, os quais, muitas vezes, não refletem

os ideais que impulsionaram a sociedade civil a reivindicar este princípio para o campo educacional” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 258).

Os ideais democráticos a que se referem as autoras podem ser ilustrados nesse trecho do discurso de Luís Antônio Cunha, em Conferência proferida em 1986, no contexto das discussões da Assembleia Nacional Constituinte que viria a aprovar a Constituição Federal de 1988 e os princípios da educação nela defendidos:

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. [...] O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 06, *apud* DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 274-275).

No artigo em que discutem os conceitos de administração e gestão, estas autoras observam a amplitude assumida pelo termo gestão em diferentes espaços e atores que o utilizam, de acordo com seus diversos pressupostos e objetivos, e alertam para os “perigos da persuasão a partir dos usos de uma mesma linguagem” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 276). As autoras argumentam que a mesma expressão tem sido utilizada por dois projetos de sociedade, que expressam diferentes interesses. Nos textos legais, os ideais neoliberais e democráticos coexistem e se mesclam o que permite diversas interpretações e amplos desdobramentos práticos.

A título de exemplo, demonstram que termos como descentralização, autonomia e participação aparecem com intuítos completamente diferentes, dependendo de sua base ideológica. Por exemplo, a expressão gestão democrática, na visão neoliberal, sugere a autonomia e a descentralização do poder, visando abrir caminho à privatização das escolas, em geral, via terceiro setor. No enfoque neoliberal,

[a] autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura da organização-empresa; a descentralização é congruente com a “ordem espontânea” do mercado; [...] a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e consenso. (LIMA, 2002, p.31 *apud* DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278).

O que torna evidente o quanto esses sentidos e significados da visão neoliberal são diferentes dos ideais defendidos no discurso de Cunha, que

pressupõe o direito de participação da comunidade escolar nas decisões da escola, na elaboração do seu projeto político-pedagógico, entre outras medidas de interesse da instituição de ensino. Fica clara, também, a estratégia de utilizar, com sentidos diferentes, os mesmos vocábulos identificados “historicamente com um projeto democrático de sociedade” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278).

Segundo Ball (2005), para a instalação da cultura empresarial competitiva no serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante para descrever os novos papéis e os novos relacionamentos pressupostos nas reformas:

[...] as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividades” etc. (BALL, 2005, p.546).

Nesse novo contexto, “o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545). Percebe-se, então, que, nessa concepção, o gestor passa a ser um gerente das ações da escola voltadas ao atendimento de expectativas externas. Para o teórico inglês, essas tecnologias utilizadas pelas reformas “não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público” (BALL, 2005, p. 546), mudando não só o sentido das políticas, mas também o das profissões, como a de professor. Complementando essa linha de raciocínio, Freitas destaca que:

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associadas a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional [...], em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1088).

Para BALL (2005), os docentes acabam inseridos nesta política e buscam corresponder às demandas da competição e do cumprimento das metas e regras, mesmo que isso vá contra seus valores éticos e profissionais.

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional, a ética do serviço, são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico, o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a

ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas de treinamento não intelectualizado, baseados na competência. (BALL, 2005, p. 548).

O estudo de Shiroma e Evangelista (2004), com foco na realidade da docência no Brasil, corrobora o pensamento de Ball ao apontar as consequências das políticas educacionais neoliberais na transformação da profissão docente, com a introdução do modelo gerencialista nas escolas. Segundo estas autoras, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, ao lado do desenvolvimento de uma cultura performativa ou de desempenho, aumentam a “desintelectualização” e diminuem a capacidade de intervenção consciente dos professores.

Gatti, André e Barreto (2011) apontam o grande desafio que surge para os gestores diante do detalhamento explícito e excessivo das prescrições curriculares, cada vez mais presente na educação brasileira, em detrimento da autonomia e da formação docente em serviço. Este fato desconsidera os saberes dos docentes e os faz cumprir com propostas e programas geralmente oriundos de organizações privadas e alheias à realidade das escolas, o que pode inviabilizar o exercício da gestão democrática e da formação significativa na escola.

O que parece estar tornando-se uma tendência mais geral no país é o maior detalhamento das propostas curriculares e o estabelecimento de referenciais curriculares mais explícitos. Entretanto, quando o detalhamento das prescrições curriculares é excessivo, ele tende a minimizar o espaço conferido à formação docente em serviço e a considerar o (a) professor (a) como mero (a) executor (a) de propostas e programas elaborados por outrem. O difícil equilíbrio sobre o que deve ser prescrito nos currículos no âmbito das redes públicas deve ser inicialmente balizado pelo diálogo com os docentes e estar sujeito a constantes revisões, tendo em vista a adequação às necessidades das escolas e da população diversificada a que atendem. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.47).

Ou seja, cabe a cada unidade de ensino encontrar o difícil equilíbrio entre as diretrizes legais da educação e o diálogo e a formação docente, em busca de adequação e do atendimento às demandas da comunidade.

Ao observar atentamente os documentos legais atuais, como o Plano Nacional de Educação, observa-se que o exercício da gestão democrática continua sendo um princípio essencial, porém, com evidentes características da perspectiva gerencialista. Toda a meta 19, por exemplo, apresenta estratégias voltadas ao exercício da gestão democrática nas escolas pautadas em elementos técnicos como

“mérito”, “desempenho” e “controle” do trabalho de docentes e gestores, inclusive por meio de avaliação dos pais.

19. Gestão democrática da educação. 19.1. Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a *critérios técnicos de mérito e desempenho* e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. [...] 19.6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a *participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares*; 19.7. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2014, p. 35, grifos nossos).

Contudo, o exercício da gestão democrática ainda não é uma prática consolidada nas escolas brasileiras. Infelizmente, o que se pode observar, em muitos casos, é o reforço das políticas gerencialistas e neoliberais, em detrimento da participação docente nas decisões de planejamento e gestão das escolas.

Segundo Gadotti (2014) embora seja crescente o reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação, não se observa a sustentação deste princípio nas escolas. Ainda hoje, a grande maioria dos docentes vê a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação que poderia, efetivamente, contribuir com a transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

Retomando as ideias de Silva (2009), Freitas (2011), e de Werle, Scheffer e Moreira (2012), reitera-se que a qualidade da educação depende, em grande parte, de práticas democráticas de gestão, que pressupõem a participação e o diálogo entre todos os atores da escola. Isto porque, como as autoras, na prática pedagógica observada por esta pesquisa no interior da escola pública:

Valorizamos o contexto de práticas no qual há espaços de autonomia, de insubordinação, de apropriação e recontextualização. Ali ocorrem as operações de recepção, microrresistências, inércias, diferentes modos de praticar que são metáforas da ordem estabelecida e que manifestam, a um só tempo, o exercício e a burla da lei e da norma. Valorizamos o contexto das práticas onde se constrói a qualidade da educação, uma qualidade que envolve, a um só tempo, qualidade de rendimento, de gestão, de projeto político- pedagógico; uma qualidade social que inclui necessariamente negociações. (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p.26).

Com base nesses princípios, valores e nos referenciais teóricos aqui apresentados, este estudo é resultado de uma pesquisa colaborativa, a partir de

uma proposta alternativa de trabalho que contemplasse os pressupostos da gestão democrática e da qualidade social da educação. Valorizar o trabalho docente significa reconhecer o valor e a importância da participação do professor nesses processos de negociação de que falam as autoras. No âmbito da escola, o coordenador pedagógico é uma das figuras chave para promover o diálogo, incentivar a reflexão e envolver os docentes nos processos de decisão sobre as práticas pedagógicas e escolares.

Por essa razão, no próximo capítulo apresenta-se um breve histórico do surgimento deste gestor na história da educação brasileira, além de tratar de sua relação com o exercício da gestão democrática e seu papel na escola atual.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Inúmeras são as propostas que chegam às escolas com a intenção de direcionar as escolhas de estratégias consideradas necessárias para a resolução de suas demandas, desde que respeitem a legislação vigente e apresentem bons resultados, segundo os padrões instituídos pelos órgãos internacionais. Porém, diante das demandas externas e internas da escola, este desafio se torna cada dia mais complexo, sendo assim, inegável a relevância do estudo das práticas para a transformação da realidade.

Para Nóvoa (2009), não se trata apenas de estudar as práticas pedagógicas, mas, sim, de criar condições e oferecer oportunidades para que o docente se torne co-responsável, reflexivo e participativo no que se refere à sua formação e à tomada de decisões na escola. Para este autor,

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (Ladwig, 2008). Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.19).

Domingues (2009) justifica a concepção da formação docente centrada na escola por três motivos básicos e relevantes: primeiro, por ser o lugar no qual o currículo e o projeto político-pedagógico são executados, e também porque é onde se podem identificar as dificuldades do docente em relação a novas concepções e propostas pedagógicas. Segundo, porque,

[...] ao contrário de outros lugares que orientam esse processo por uma única concepção científica, a escola possibilita mobilizar diversos saberes, tradições e correntes científicas e terceiro, porque favorece a troca de experiências que representa a partilha e saberes e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes a atuação docente. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação docente, em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação e os investimentos educativos. (DOMINGUES, 2009, p. 22).

Considerando essas ideias, a estrutura clássica organizacional da escola (diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico), e as atribuições previstas na legislação vigente, pode-se concluir que cabe ao coordenador pedagógico a responsabilidade de viabilizar e criar condições para que tais práticas aconteçam.

Como será visto nos tópicos a seguir, é possível dizer que, historicamente, na atuação do CP, há uma aproximação cada vez maior com a administração de tipo gerencial, em detrimento das possibilidades de participação coletiva e do desenvolvimento da autonomia, além do distanciamento das reivindicações docentes de anos anteriores. De certa forma, a coordenação, que era vista como articuladora dos processos pedagógicos, passou a se voltar ao monitoramento e controle dos resultados.

A partir daí, segundo estudos de Placco, Souza e Almeida (2013), nos últimos anos, em diversas regiões e capitais do Brasil, como São Paulo, Curitiba, Rio Branco, Goiânia e Natal, que também possuem legislação própria, as funções do coordenador pedagógico passaram a ser as mais diversas, como liderar o projeto pedagógico, prestar assessoria à direção, apoiar os professores no que diz respeito à avaliação dos resultados dos alunos, organização da frequência, planejamento de aulas, reuniões pedagógicas, além da promoção da formação continuada dos docentes.

Pode-se dizer, então, que a função do CP apresenta uma identidade frágil, que pode estar diretamente ligada às políticas públicas que permeiam (e permearam) as atribuições desse cargo ou, ainda, à concepção de suas funções. Ainda segundo o estudo de Fernandes (2012), diversas atribuições foram designadas a este profissional nas últimas décadas, de acordo com cada legislação estadual ou municipal. Tarefas burocráticas ou práticas, como atendimento aos pais, observação de aulas, formações docentes, entre outras, acabaram por sobrecarregar e enfraquecer a identidade desse profissional.

Dentre as dificuldades cotidianas apontadas pelos estudos citados, destacam-se a realização de tarefas burocráticas, a disseminação de projetos e propostas oficiais e o cumprimento de múltiplas atividades destinadas a outros sujeitos escolares. Nas pesquisas apareceram várias referências ao trabalho do PCP² como *apagador de incêndios*, o que pode ter sido intensificado a partir das mudanças legais. (FERNANDES, 2012, p. 805, grifos da autora).

² PCP – Professor Coordenador Pedagógico

Placco, Souza e Almeida (2012) argumentam que a identidade também é definida durante o processo de construção da função, de acordo com o contexto histórico individual e social. Assim, pode-se dizer que a identidade profissional está diretamente relacionada à clareza de suas atribuições e ao processo de formação do coordenador pedagógico.

Em São Caetano do Sul, desde o processo de municipalização, ocorrido em 2006/2007, todos os cargos da gestão escolar são preenchidos por meio de indicação. Este fato também pode contribuir para a fragilidade da identidade deste profissional, pois, a cada alteração política que ocorre na cidade, verifica-se o fim da designação ao cargo. Com mudanças recorrentes, as orientações dos textos legais ficam à mercê da interpretação de cada gestor e de sua condução para as atribuições do cargo, o que interrompe a continuidade dos trabalhos na escola.

A dificuldade de definir prioridades e, com isso, consolidar uma identidade profissional, dificulta o exercício da gestão democrática na escola, uma vez que a participação e o envolvimento dos docentes demandam tempo e reflexão coletiva.

A participação da comunidade escolar, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente que a realidade apresenta para ação. (PARO,2016, p.24).

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), a Conferência de Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, que ocorreu em Lisboa, em 2007, ressaltou a importância da ligação entre a escola e as produções acadêmicas para a qualidade da formação docente e para a atuação da gestão. Além disso, reforçou a posição de que as escolas se constituam em “comunidades de aprendizagem” capazes “de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar” (Ibid, p. 759).

Com este estudo, pretende-se resgatar e valorizar uma das atribuições do CP das mais relevantes, tendo em vista a qualidade social da educação e a articulação do trabalho docente de maneira colaborativa e democrática.

3.1 Um pouco da história deste gestor

No estudo de Drabach e Mousquer (2009), as autoras procuraram discutir as origens históricas dos conceitos de administração escolar e gestão escolar, advindos das teorias da administração geral. Apontam, no entanto, que, para Lourenço Filho, diferentemente das atividades da indústria, na escola "as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si." (Ibid, p. 269)

Segundo as autoras, os escritos sobre administração escolar tomaram forma com Anísio Teixeira, líder do movimento escolanovista e personagem fundamental para a compreensão da história da democratização escolar no Brasil. Para ele, "somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar", cabendo-lhe, como "mestre dos mestres", três funções essenciais: "administrar, ensinar e guiar" (TEIXEIRA, 1964, p. 14, apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 269).

A concepção da administração escolar e toda discussão sobre esse tema seguem paralelamente à linha da história da educação democrática no Brasil, e é nela que surge a figura do coordenador pedagógico. Ao pensar no contexto do Brasil republicano, quando os movimentos sociais ganham força e espaço, percebe-se que os questionamentos da forma e política envolvendo as diversas esferas da sociedade brasileira, inclusive a educação, conduziram à reflexão sobre o papel político da educação e os propósitos aos quais ela serve.

No início do século XX, a educação teve sua necessidade de mudança colocada à prova. No período entre as guerras mundiais (1918-1938) o mundo passou por extremos de estabilidade e crescimento econômico e social, por crises econômicas e expoentes extremistas sociopolíticos. Nesse contexto, tem-se, no Brasil, a partir de 1930, o surgimento da Escola Nova, que tinha como proposta abraçar a sociedade brasileira, que evoluíra nos anos de 1920, com seus movimentos sociais e começava os anos 1930 sob um novo regime. É nesse cenário que se identificam os primeiros movimentos para o surgimento deste gestor: o coordenador pedagógico.

Na década de 1920, surge a figura do inspetor escolar, que é tido como o precursor do coordenador pedagógico. O surgimento do inspetor escolar é resultado de um processo que também criou o Departamento Nacional de Ensino e o

Conselho Nacional de Ensino, na Reforma João Luís Alves, em 1925, e fez parte do movimento da Escola Nova, que se formalizou em 1932. De acordo com Saviani (2007, p. 25), foi nessa época que surgiram os técnicos em escolarização, responsáveis por converter as discussões acerca da escola para caminhos mais pedagógicos e menos burocráticos.

A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, se consolidou uma ideia que modifica a visão de escola no Brasil, em que o aluno não deve mais se adequar ao ambiente escolar, e sim a escola se moldar para abraçar o aluno, com seus métodos, professores e gestão escolar. A escola deve "responder criativamente aos desafios da realidade" (PROSSIGA, 2011, apud BRUNO, 2012, p. 105), ou seja, deve compreender o contexto dos alunos e suas necessidades para que possa supri-las e cobrir as lacunas da sociedade que os envolvem. Anísio Teixeira e os demais signatários do Manifesto de 1932 acreditavam que a escola deveria se unir à sociedade para gerar liberdade e humanização para todos, sem exceção, e tinham como ideal principal a liberdade, que era o objetivo da educação, de acordo com seus idealizadores.

Esses ideais foram defendidos pelos membros da Escola Nova até os anos que antecederam o Golpe Militar de 1964, em que a liberdade pautava os objetivos da educação. Para isso, a escola deveria ir além do que se propusera até então, ou seja, apenas alfabetizar, devendo "contemplar outros aspectos que pudessem favorecer a emancipação do sujeito, a partir do acesso à leitura e à escrita" (BRUNO, 2012,p.106). Porém, não deveria se manter apenas nesse escopo, modificando também como se enxergava a didática, que, de mera ferramenta para os métodos de ensino, passava a refletir sobre como se dão essas técnicas e métodos, e qual a relação delas com o contexto aplicado e sua complexidade.

Ao atingir a escola pública, essas mudanças trouxeram novas ações e resultados de educadores brasileiros, tanto individuais como coletivos. Darcy Ribeiro, um contemporâneo da Escola Nova, estava junto de Anísio Teixeira na luta pela democratização da educação, que Ribeiro colocava como uma "questão fundante para o desenvolvimento de um país" (RIBEIRO, 1997, p. 12 apud BRUNO, 2012, p. 107).

A primeira metade do século XX viu os idealizadores da educação buscarem, de maneira geral, uma democratização e um acesso livre para a educação, de modo

que ela fosse libertária e capaz de proporcionar autonomia e criticidade a cada um dos alunos, considerando suas diferentes realidades.

Neste contexto, que visava também enxergar a educação por um viés mais pedagógico do que burocrático, foi criado o curso superior em Pedagogia, em 1935, que muito teve de influência do movimento escolanovista e que defendia a ideia de que a administração escolar deveria ser composta apenas por professores e educadores. Este curso permitia ao estudante optar pelos segmentos Bacharelado (funções administrativas e organizacionais) ou Licenciatura, que era focado para quem fosse exercer a docência. Em 1946, onze anos depois da criação do curso de Pedagogia, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Vale ressaltar que o Ensino Normal era uma habilitação similar ao Magistério, possibilitando ao formando lecionar nas séries iniciais.

Na década de 1950, a política desenvolvimentista instituiu a função do supervisor escolar, substituindo o inspetor escolar. Em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024/1961, conhecida como LDBEN/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nesse contexto, Paulo Freire propõe uma educação de fato emancipadora e democrática, cujo alcance universal seria o carro-chefe de sua pedagogia, que incorporou à educação o contexto social e político adequando-o às necessidades dos educandos. Paulo Freire via a "educação como ato de libertação do ser e de transformação do mundo" e defendia que para poder educar, era necessário se manter crítico do mundo, pois a educação é ação transformadora do meio em que se insere (FREIRE, 2000, p. 119 apud BRUNO, 2012, p.109).

Esse conceito de educação no Brasil foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, que erradicou as raízes democráticas da educação e a tornou instrumento de mecanização do pensamento. A partir de então, o supervisor passa a ter uma exigência de curso superior, como destacado no artigo 30 da Lei 5540/1968, de 28 de novembro de 1968:

A formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968, apud SAVIANI, 2007, p. 30).

De acordo com Saviani, essas habilitações e mudanças promovidas pelos governos militares tinham cunho tecnicista, buscando uma eficiência e

automatizando a educação. É na década de 1970 que surge o termo coordenador pedagógico, com o Estatuto do Magistério Público de 1974 (Lei complementar nº 114, de 13 de novembro do mesmo ano) no Estado de São Paulo, em que o artigo 12 define a necessidade de um professor atuando na coordenação pedagógica em cada escola.

Uma visão mais democrática da educação retorna quando há a abertura política, ao final do regime militar, consolidada com a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Ou seja, mais de cinquenta anos depois do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é que o Brasil foi ter, de forma oficial e consolidada, o ideal de educação universal e democratizada.

Além disso, na Constituição Federal, encontra-se o princípio de Gestão Democrática do Ensino Público, em que a educação não pode ser desvinculada da discussão política, principalmente das políticas que a afetam. Arroyo (1979, p.43) aponta que "uma despolíticação dos educadores e administradores a serviço de interesses políticos específicos", logo, fez parte do processo de democratização escolar, ao abrir os espaços escolares para discussão do contexto que os envolvem, com a comunidade tendo participação ativa e deixando de ter uma administração hegemônica e capitalista, caminhando para uma gestão participativa (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 274).

Somente na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, é que uma nova norma entrou em vigor, reiterando o coordenador pedagógico como função essencial.

Segundo os estudos de Fernandes (2012), no mesmo ano em que entra em vigor uma resolução que estipula um parâmetro para plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação para todos os estados, o Estado de São Paulo institui a resolução SE 76/1997, que dispõe das funções do cargo de coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino. Foi complementada pela resolução SE 35/2000, que estipula os critérios para a escolha

do coordenador pedagógico, que foram sendo alterados pelas resoluções subsequentes, SE 35/2000, SE 66/2006 e SE 88/2007. No mesmo ano desta última, passou a vigorar a SE 90/2007, que alterou a SE 76/1997, designando as funções e atribuições do coordenador pedagógico de acordo com o número de classes na unidade escolar.

Vale ressaltar que foram aqui apresentadas as resoluções que se referem ao estado de São Paulo, uma vez que eram estas legislações que vigoravam nas escolas do município de São Caetano do Sul, lócus desta pesquisa, até o ano de 2006. A partir deste ano, iniciou-se o processo de municipalização das unidades de ensino desta cidade, e, com isso, as atribuições do coordenador pedagógico passaram a ser ditadas pelo regimento escolar, uma vez que o município não possui, até a presente data, uma legislação que disponha das atribuições e funções para o coordenador pedagógico.

Hoje, na cidade, o regimento vigente data de 04 de janeiro de 2014, e foi elaborado pela Secretaria de Educação Municipal (ANEXO A). Um dado interessante sobre esta Secretaria é que, a partir do ano de 2017, ela passou a se apresentar como um sistema independente de ensino, sendo assim, tem passado por um momento de transição e reorganização, pois não é mais subordinada à Diretoria Regional de Ensino do município de São Bernardo do Campo, como era desde sua criação.

Segundo este documento, cada escola, independente do número de alunos, deve ter um coordenador pedagógico para cada nível de ensino. Nos artigos 14 e 15, apresentam-se as 29 atribuições que cabem ao coordenador pedagógico. São das mais variadas, desde acompanhar o trabalho e o planejamento docente, a promover atividades formativas, atender aos pais, alunos e professores, supervisionar a realização dos trabalhos propostos pela Secretaria, entre outras, dentre as quais, pode-se ressaltar:

A coordenação pedagógica, subordinada à direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador. (SÃO CAETANO DO SUL, 2014, art. 14).

Para auxiliar e também formar os CPs, a cidade conta com um Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CECAPE), onde quinzenalmente os coordenadores participam de reuniões formativas e recebem as orientações para realização de suas atribuições. Além disso, semanalmente, um formador do centro visita as escolas para acompanhar a realização da proposta formativa da cidade, que contempla observações de aulas e *feedbacks* aos docentes, tendo em vista uma formação reflexiva e personalizada *in loco*.

No tópico a seguir, se discute como se apresenta, na bibliografia atual, um pouco das expectativas e demandas de trabalho desse gestor.

3.2 O papel do CP na atualidade

No estudo realizado por Placco e Souza (2006) sobre as questões que envolvem o coordenador pedagógico na contemporaneidade, as autoras trazem questionamentos sobre as angústias e expectativas que assolam esse ofício. Elas afirmam que a autoridade deste gestor deve ser baseada, fundamentalmente, em valores como respeito, responsabilidade, admiração e autonomia. Além de reiterarem a importância de se manter comprometido como educador e de prezar pela educação democrática na construção de uma imagem de autoridade que exclui a coerção. Nesse estudo, fica clara a função do coordenador como um mediador das situações-problema que podem surgir no ambiente escolar.

Neste sentido, Almeida (2009) traz a importância de considerar a escola como um local para se trabalhar não somente o conhecimento, mas também o fortalecimento das relações interpessoais que ali se inserem. A autora ressalta a importância de o CP estar atento às relações entre e com os docentes, tanto quanto com as suas relações com o conhecimento.

Almeida traz, ainda, pontos importantes da relação professor-aluno-conhecimento, que é transferida para o papel de formador do coordenador pedagógico, portanto, a ideia é válida também para a relação coordenador-professores-conhecimento. Ela ressalta que a tarefa do coordenador pedagógico é de grande investimento afetivo, maior que a do professor, uma vez que, lidando com os professores, que no exercício de sua função sofrem desgaste emocional, o envolvimento do coordenador que cuida é mais intenso e requer ainda mais atenção.

Outra questão relevante sobre o papel do CP abordado nesse estudo é a sua função dentro do ambiente escolar no sentido de garantir um ambiente seguro e protegido para os alunos, propiciando

[...] relacionamentos confortáveis com seus pares e professores e fortalecimento de vínculos, pois assim, respaldadas por atitudes de respeito, aceitação não-rejeição, podem usufruir favoravelmente das oportunidades que a escola lhes oferece para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. (ALMEIDA, 2009, p.57).

Almeida (2009, p.70) também reforça que uma das funções relevantes da coordenação pedagógica é promover o protagonismo juvenil, mas ressalta que isso só ocorre quando “funcionários, docentes e equipe diretiva da escola primarem por uma postura democrática, que incentive e viabilize espaços para essa participação”, e salienta que o CP deve ser o “maestro” articulador desse processo, pois é a figura que tem contato direto e acompanha todos os professores, se relaciona no cotidiano dos alunos e deve articular com eles os eventos com maior participação deles. Apresenta como incumbência do CP, planejar a agenda de espaços e atividades na escola, articular as reuniões pedagógicas e a formação continuada dos docentes, além de participar ativamente das reuniões e situações pedagógicas da escola, como conselhos de classe, série, entre outros (ALMEIDA, 2009).

Para que isso aconteça, a autora aponta algumas habilidades e procedimentos que cabem ao coordenador pedagógico, como estabelecer regras de convivência, observar e estabelecer a comunicação entre diversos segmentos da escola, estimular a criatividade com soluções para os problemas que se apresentam na escola e a intermediação de conflitos que são imprescindíveis numa unidade de ensino realmente democrática.

Corroborando esta ideia de participação, o estudo do professor Moacyr da Silva (2006) trata da participação do coordenador pedagógico nos órgãos diversos que envolvem a escola e o cotidiano escolar. Ele aponta que o coordenador pedagógico tem função importante, pois é uma figura que pode articular diversos expoentes, uma vez que está presente nas diversas esferas do ambiente escolar.

Ressalta o papel do coordenador no Conselho de Escola, um dos mais importantes órgãos na representação da instituição escolar, uma vez que possui a participação dos pais e alunos, de membros da comunidade, docentes e da equipe administrativa, entre outros, variando de acordo com o regimento da escola. Tendo

isso em mente, o autor indica que o coordenador pedagógico tem a função de fazer a integração entre a escola e a comunidade, uma vez que compreende a importância da participação dos pais nesse processo, incentivando e motivando a participação familiar e da comunidade no cotidiano da escola. Além disso, cabe ao coordenador pedagógico transmitir ao professor toda a concepção do projeto pedagógico da escola, para que este seja concretizado de forma integrada, envolvendo todos os atores da escola.

Silva (2006) cita Rogers (1967) para enfatizar a importância da participação democrática por parte dos docentes e discentes, e reforça a importância do CP como uma figura da gestão escolar que, por isso, tem autoridade para mediar a participação democrática dentro das escolas. Além de promover práticas democráticas na escola, cabe também ao CP lidar com os aspectos pedagógicos propriamente ditos, como as questões de analfabetismo, fracasso escolar, educação inclusiva, entre outras particularidades da educação formal atual.

Neste sentido, Bruno e Abreu (2006) trazem uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na questão do fracasso escolar. As autoras trazem como papel principal do CP, nesse contexto, "[...] Identificar os limites e as possibilidades de compreender e minimizar os determinantes que conduzem ao fracasso escolar que se concretiza e se revela" (Ibid, p. 93). Ou seja, cabe a este gestor buscar formas de lidar com as questões que levam ao fracasso escolar para reduzir, por exemplo, o analfabetismo.

Uma possibilidade para o enfrentamento do fracasso escolar, segundo as autoras, seria organizar o trabalho docente de maneira coletiva. Apontam a importância de o CP conhecer a comunidade escolar, bem como suas necessidades principais, para que possa traçar metas e caminhos para o envolvimento de todos os atores da escola. Trata-se, portanto, de mediar e articular o corpo docente em torno de objetivos comuns. As autoras também apontam a relevância da formação continuada, promovida pelo coordenador pedagógico, como fator essencial para a superação do fracasso escolar, levando em consideração os fatores internos e externos à escola.

Com o intuito de compreender a identidade do CP, Placco e Souza (2012) realizaram um estudo, com base nas ideias de sociólogo francês Claude Dubar. Esse estudo buscou desvelar a identidade do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar brasileiro, a partir de diversos fatores, como a dimensão individual

desse sujeito, sua história, memórias, concepções, mas também a dimensão social do seu trabalho, que envolve relações com outros sujeitos e com o meio que o cerca.

Nessa investigação, ficou evidente a relevância da relação de parceria que deve existir entre a direção e a coordenação da escola, e também com os docentes. Quando o coordenador consegue estabelecer vínculos com sua equipe, a relação de parceria se estabelece, o que favorece e facilita o exercício da gestão democrática na escola, desconfigurando, assim, a construção histórica, ainda muito presente nas escolas, da figura do gestor apenas como uma posição de poder, com uma função "repressora e punitiva" (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 9).

Também foi apontada como uma fragilidade o fato de o coordenador estar envolvido demais com a esfera administrativa da escola, pois isso,

[...] impede que o CP assuma seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos. (PLACCO; SOUZA, 2012, p.11).

Ainda neste estudo, as autoras apresentam o ponto de vista dos diretores sobre o papel do CP com certa indefinição e também como tendo uma identidade frágil. Segundo elas, os coordenadores são frequentemente descritos como uma figura que "faz tudo" na escola, possivelmente por que,

[...] está ligado ao aluno, ao professor e à comunidade escolar, ou seja, a todas as instâncias da escola e fora dela. [...] é um profissional que integra a gestão, tem participação nas decisões, é responsável pelo pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola. (PLACCO; SOUZA, 2012, p.12).

Essa visão é corroborada pelos coordenadores pedagógicos envolvidos nesta pesquisa. Quando questionados sobre suas demandas e atribuições, comumente afirmam que ficam imersos nas funções administrativas e burocráticas da escola, sem poder se dedicar como gostariam e deveriam ao pedagógico propriamente dito, sobretudo no que se refere à formação dos professores da escola. Essa sobrecarga de atribuições gera a indefinição das prioridades para a atuação dos CPs, produzindo, assim, situações de angústia e tensão, uma vez que acabam por não fazer o que acreditam que deveria ser o foco da sua função.

Já sob o ponto de vista dos professores, o coordenador pedagógico é um elo entre a gestão e as demais esferas da escola (aluno, professor e direção), e visto como uma "mola impulsional da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores" (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 12). As diversas funções do CP são ressaltadas neste estudo com os docentes, assim como a compreensão de que, nem sempre, ele consegue exercê-las:

[...] é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel do profissional o paradoxo: gestor x parceiro / solucionador de problemas. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13).

Ainda neste estudo, quando apresentada a visão dos próprios coordenadores pedagógicos sobre suas funções, observa-se que há um acúmulo de demandas, devido às atribuições que não são necessariamente dele, mas que são "abraçadas" por ele, e acabam se acumulando com as tarefas que são, de fato, de sua função. Além disso, evidencia-se a questão da formação deficitária e inespecífica deste profissional.

O fato de a normatização da função ser relativamente nova, as recentes mudanças nos cursos de formação inicial específica, no âmbito da graduação, assim como a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP fazem que esses profissionais recorram a suas experiências como docentes como constituidoras de sua identidade de coordenador pedagógico. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 15).

Ou seja, a construção da identidade do coordenador pedagógico é muito fluida, pois não há uma construção social aceita e definida com clareza, tornando-se uma função bastante nebulosa quanto a suas atribuições dentro do ambiente escolar. Em contraponto a outros profissionais da educação, o CP também sofre as consequências no que se refere à valorização e remuneração, pois é um

[...] profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas, com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação e com pouca dedicação às atividades específicas de sua função. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 15).

Conclui-se que as dificuldades identitárias do coordenador pedagógico devem-se, em grande parte, às tensões entre o que é tido como suas atribuições legais, e as atribuições cotidianas, abraçadas ou designadas ao coordenador dentro

do ambiente escolar. Essa constatação, segundo as autoras, sugere urgência na implementação de uma formação específica para este profissional, a fim de fortalecer suas concepções e fundamentar suas práticas.

Sobre as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, Campos e Aragão (2012, p. 37) reforçam a importância de se definir e compreender as funções deste profissional no ambiente escolar como um agente fundamentalmente "corresponsável pela formação docente". Essas autoras apresentam possíveis caminhos para a formação em serviço, que é uma das mais importantes responsabilidades do CP, e ressaltam que, muitas vezes, a formação acaba por ser prejudicada em função das mais diversas demandas que sobrecarregam o coordenador pedagógico no cotidiano escolar, elencando-as,

[...] atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos de meio, registrar os processos do projeto pedagógico, atender às constantes solicitações do Departamento Pedagógico, escrever bilhetes sobre diversas atividades para os alunos, organizar e reorganizar o calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe. (CAMPOS;ARAGÃO, 2012, p.37).

Entre outras atribuições, as autoras também ressaltam as burocráticas e administrativas, que são atribuídas ao coordenador pedagógico no ambiente escolar, sendo possível a comparação entre ele e um secretário administrativo. Retomando a questão da formação em serviço, as autoras, baseando-se em Vigotsky (1998, 2007) e Paulo Freire (1997), indicam que a formação é uma situação em que tanto o formador quanto o formado aprendem, desenvolvem-se e contribuem um para a construção cultural do outro, e que a escola é o ambiente em que isso deve ocorrer com mais frequência, sendo essa sua função primordial na sociedade.

Tendo em vista essa função, e a forma como a escola se encontra na atualidade, caberia ao coordenador,

[...] se apropriar dessa organização e se imbuir dela para planejar e organizar os momentos, instituídos ou não, nos quais os professores se encontrarão para discutir o cotidiano, favorecendo situações de aprendizagem e formação. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.40).

Ao apontar que uma das principais funções do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores, as autoras remetem, novamente, às concepções de Vigotsky e Freire, valorizando o processo de interação e troca para o aprendizado ocorrer de forma construtiva e eficaz. Reiteram, também, a importância

do coordenador pedagógico na organização do tempo e na articulação dos conhecimentos individuais em prol do trabalho coletivo dentro do ambiente escolar, quando apontam que os saberes têm mais valor quando articulados coletivamente.

É tendo em vista essa função que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre em busca de propiciar troca de saberes entre os participantes, possibilitando que os professores compartilhem conhecimento, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola, para que os saberes ganhem visibilidade e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes 'seus', individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.41).

Com isso, deve-se priorizar na função do CP, a troca de saberes, deslocando da visão individual de detenção do conhecimento e instigando o conceito de que, dentro da escola, o trabalho é validado e reafirmado quando coletivo e colaborativo. Quando abordam estratégias de formação docente em serviço, as autoras destacam como pontos importantes o respeito e a consciência de que há diferenças entre os membros da equipe docente, entretanto, indicam a relevância de se buscar um objetivo comum para toda a escola, que deve ser explícito no projeto político pedagógico e, assim, nortear o andamento de toda a unidade escolar.

Neste cenário, cabe ao coordenador pedagógico manter o foco no objetivo definido, diante do cotidiano escolar, e, para que isso ocorra, é importante que haja uma relação de confiança entre o coordenador pedagógico e os docentes.

Se confiança não houver, se não for estabelecida relação também de cumplicidade, o efeito inverso poderá ser causado e as opiniões das professoras e também da coordenadora a respeito do trabalho do outro poderão ser entendidas como fiscalização ou perseguição e nada acrescentarão ao processo formativo. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.50).

Quando há parceria entre os docentes e a coordenação, torna-se possível a tomada de decisões e o alcance de metas de maneira mais efetiva, "o professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo" (ORSOLON, 2003, p.25 apud CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.50). Sendo assim, é imprescindível a participação docente em momentos coletivos, como forma de promoção da autonomia e colaboração com os demais membros da equipe.

As autoras também reforçam a importância da troca entre o coordenador e o docente no contexto da formação continuada, pois ambos aprendem, e isso proporciona uma liberdade de ação pelo trabalho conjunto com um objetivo comum.

Como Bakhtin (2003, p.374-375) define: "quanto melhor o homem compreende a sua determinicidade (a materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da reavaliação de sua verdadeira liberdade".

Quanto ao volume de trabalho atribuído ao coordenador pedagógico, no entanto, é necessário que a responsabilidade seja compartilhada entre os demais atores no âmbito escolar.

Há sempre muito que fazer. Mas há que se fazer junto. Há que ser significativo para o outro. Caso contrário, não há razão de ser, não há projeto comum. É preciso, ao coordenador e também à equipe gestora, organizar os espaços e tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo, para que possíveis caminhos de formação docente possam ser trilhados no interior da escola. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.55).

Em outro estudo, que trata da formação docente centrada nas escolas e da responsabilidade do coordenador pedagógico, as autoras Benachio e Placco discutem o papel do CP nesse processo, tendo em mente as condições que este gestor encontra no ambiente escolar. Baseadas em Freire (1997) e Zeichner (1993), elas afirmam que essa compreensão possibilita "ao professor, que participa desses processos formativos, tornar-se reflexivo, crítico de sua prática, ético, dotado de curiosidade epistemológica, consciente de seu inacabamento", isto é, "em processo constante de aprendizagem" (2012, p.57).

Ao discutir a relação entre o professor e as ações do coordenador pedagógico nos processos de formação, trazem uma concepção de Placco (2010), que apresenta a complexidade do processo formativo centrado na escola.

[...] processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.(PLACCO, 2010, apud BENACHIO; PLACCO, 2012, p.57).

Afirmam, ainda, que "o professor se torna professor na relação com o meio, com a instituição escolar de forma singular e única" (Ibid, p. 59). Sendo assim, é importante que o coordenador pedagógico procure compreender o momento histórico do professor e da instituição escolar, entendendo que cada docente é um

sujeito singular, complexo, repleto de emoções e que se transforma nas suas diversas experiências e vivências como profissional.

Logo, ainda segundo Benachio e Placco, a formação em serviço deve ser articulada pelo CP visando propiciar a participação dos docentes de forma diversificada e colaborativa, com "conteúdos consistentes, metodologicamente diversificados e em tempos e espaços propícios à aprendizagem, atendendo os docentes em sua diversidade" (2012, p. 68). Para que a formação seja efetiva, é necessário que o coordenador pedagógico seja capaz de envolver e cativar seu grupo docente.

Corroborando essa discussão, Furlanetto (2012, p.73) propõe a busca de uma "nova lógica", ou seja, de meios para que o coordenador pedagógico consiga atingir os docentes na formação continuada. Esta autora propõe o diálogo com a teoria para trazer complexidade às discussões de senso comum que frequentemente acontecem na escola. Apoiada em Ferry (2004), salienta que não devem existir padrões ou modelos prontos, para que a formação venha ao encontro da realidade dos professores e da escola. Ou seja, é importantíssimo o diálogo com a parte teórica das ações pedagógicas, porém, elas não devem ser moldes para se aplicar de modo engessado, e sim modelos e linhas de ação que podem e devem se adaptar às diferentes realidades e cotidianos dentro do ambiente escolar.

Verifica-se que o CP tem papel indispensável na gestão da escola atual. Cabe a ele articular o trabalho docente em busca de ações colaborativas que facilitem e auxiliem os professores, valorizando, assim, toda a diversidade existente na escola. Além disso, é o responsável pela formação docente em serviço. Para tanto, ele deve se apropriar das características, não somente dos docentes, como de toda comunidade escolar, visando desenvolver propostas que realmente façam sentido para sua escola. Por fim, mas não menos importante, ele deve ser um elo (resistente) entre a direção, os docentes, os alunos e suas famílias, sendo responsável por estabelecer vínculos e parcerias em prol da qualidade da educação.

Feitas estas considerações sobre o papel do CP, no capítulo a seguir, será apresentada a proposta metodológica utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, que procurou aproximar as práticas cotidianas da escola da produção acadêmica, além de auxiliar o CP no efetivo exercício da gestão democrática e da formação docente em serviço.

4 A PESQUISA: DELINEAMENTO E EXPECTATIVAS

Neste capítulo é feita a apresentação da justificativa e o detalhamento da metodologia escolhida para esta pesquisa, buscando evidenciar a relação entre os objetivos da pesquisa, seu desenvolvimento, e o processo de análise e interpretação dos dados.

A problemática desta investigação nasceu das inquietações surgidas na prática de trabalho como coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Caetano do Sul. O trabalho com professores especialistas, cuja formação inicial ocorreu em cursos de licenciatura que não enfatizam aspectos pedagógicos, levou à necessidade de pensar possibilidades de articulação do trabalho entre os docentes, com a intenção de que os momentos de reflexão coletiva acontecessem conforme previsto e fossem realmente capazes de transformar as práticas na escola.

Nesta perspectiva, surgiu o objetivo geral da pesquisa, que se propôs a compreender as demandas formativas dos professores e coordenadores de área e viabilizar o exercício da gestão democrática nesta unidade escolar. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos, articulados às diferentes etapas da pesquisa:

- **Etapa 1 (Caracterização):** traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município de São Caetano do Sul;
- **Etapa 2 (Diagnóstico):** identificar as principais características profissionais e funcionais, assim como as demandas formativas mais latentes do grupo de professores especialistas de uma escola pública municipal, lócus desta pesquisa;
- **Etapa 3 (Ação):** desenvolver sessões reflexivas com o grupo de coordenadores de área da unidade escolar pesquisada para, a partir das demandas e anseios formativos dos docentes, elaborar um plano de trabalho colaborativo para o enfrentamento dos desafios por eles apontados.

Tendo em vista tais objetivos, e, devido à complexidade do trabalho do coordenador pedagógico na atualidade, a abordagem da pesquisa foi qualitativa. De acordo com Chizzotti:

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

A pesquisa qualitativa pode ser realizada através de diferentes estratégias e procedimentos técnicos, dependendo dos objetivos e do lugar que o pesquisador ocupa no processo de investigação. Chizzotti (2003) cita, por exemplo, as pesquisas etnográfica, participante, pesquisa-ação, histórias de vida, etc.

Por entender que um dos objetivos mais relevantes desta investigação é desenvolver com os sujeitos das práticas educativas uma proposta significativa de trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa-ação colaborativa. Esta modalidade de pesquisa entende que os sujeitos não são meros usuários de conhecimentos teóricos, mas coprodutores desses saberes. A opção por esta metodologia também se alinha com os propósitos do Mestrado Profissional em Educação, cujo principal compromisso é com a melhoria das práticas escolares. De acordo com André e Princepe, os Mestrados Profissionais em Educação

[...] enfatizam a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de *coletivos colaborativos*, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106, grifos nossos).

4.1 Pesquisa-ação colaborativa

A relevância de uma pesquisa-ação colaborativa está na riqueza de suas discussões, que aliam prática e teoria na busca da produção de saberes científicos, além de possibilitar que os atores se tornem corresponsáveis na busca de soluções práticas para os problemas por eles identificados.

Este tipo de pesquisa se consolidou no campo da educação a partir da década de 1980, por meio dos estudos de autores como Carr e Kemmis (1989), Zeichner (1993); Desgagné (1997, 2001); Freire (1997); Magalhães (2002, 2004), entre outros. Esses autores propunham intervenções visando à emancipação dos sujeitos para, assim, torná-los capazes de problematizar, pensar, reformular suas práticas e, sobretudo, capazes de transformar as escolas em locais de reflexões críticas (IBIAPINA, 2008).

Neste sentido, Damiani (2008), com base no pensamento de Daniels (2000), Araújo (2004) e Nono e Mizukami (2002), argumenta que o compartilhamento de experiências entre professores favorece o desenvolvimento da análise crítica para resolução de problemas e tomada de decisões. Esses autores defendem, também, que o trabalho colaborativo pode enriquecer a maneira de pensar dos docentes, criando possibilidades para se modificar a maneira de pensar e agir dos professores.

Vigotsky (2007) é um autor bastante citado para o embasamento de muitas destas pesquisas, por considerar toda a perspectiva sócio-histórica na construção da identidade do indivíduo, além do conceito de que as atividades realizadas em grupo oferecem grandes vantagens, que nem sempre são possíveis em um ambiente individualizado. Segundo ele, os processos do pensamento e do aprendizado ocorrem por meio da relação com outras pessoas. Estes processos produzem referenciais de base para nossos comportamentos e pensamentos, assim como para o significado que atribuímos às coisas e às pessoas.

Exemplos individuais ilustram uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual achamos que pode ser aplicada em sua totalidade aos processos de aprendizagem das crianças. Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de criar a zona desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimentos que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Ao observar com mais atenção a obra deste autor e de seus seguidores, pode-se pensar o quanto o aprendizado coletivo e colaborativo é relevante e insubstituível, tanto para crianças quanto para adultos. Evidentemente que, como bem ressaltam Fullan e Hargreaves (2000, p.xi), os saberes individuais são importantes, porém a articulação destes saberes (individuais e coletivos), que os autores chamam de profissionalismo interativo, resulta em um potencial muito maior, que reflete diretamente na qualidade do ensino.

Além disso, a perspectiva sócio-histórica apresentada por Vigotsky (2007), que posteriormente serviu como base para a análise dos dados, vem ao encontro desta modalidade de pesquisa, uma vez que propõe a análise e a relevância do meio social na construção da identidade do sujeito. Segundo o autor, suas convicções e atitudes são resultado da relação com o meio no qual está inserido

e, assim, numa relação dialética, ele também é capaz de transformá-lo e ser transformado por ele.

Voltando à pesquisa-ação colaborativa, é preciso esclarecer que ela se divide em três modalidades: técnica, na qual o pesquisador ainda é um agente externo e “a comunicação e a informação predominam mais do que a cooperação”; prática, na qual “a cooperação predomina sobre a colaboração e a reflexão” em busca da solução de problemas de sala de aula; e emancipatória, que consiste em “pesquisar a ação educativa, nela intervindo”. (CARR; KEMMIS, 1988 apud IBIAPINA 2008, p.11).

Esta última modalidade foi a assumida nesta investigação. Há que se considerar que o crescente interesse por esse tipo de pesquisa “em diversos países da Europa, África e América” (PEREIRA, 2002, p. 31 apud IBIANPINA, 2008, p. 11). Possivelmente porque ela viabiliza uma análise das práticas, fundamentada teoricamente e por meio de ciclos de reflexões, que proporcionam condições para transformar e fortalecer as práticas e valorizar o professor como um agente ativo na transformação de sua realidade.

Os Ciclos de Reflexão, ou Sessões Reflexivas, como foram chamados neste estudo, proporcionam condições para que o docente seja parceiro e atuante no processo de ressignificação das práticas cotidianas. Além disso, criam condições para que reflita e coopere com o pesquisador na busca de possibilidades de transformação de sua realidade.

[...] a preocupação dos pesquisadores com a análise das práticas docentes a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor. Esse processo é desencadeado a partir de ciclos de reflexão que proporcionem condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas. (IBIAPINA, 2008, p.12).

Segundo esta autora, na pesquisa colaborativa, as práticas de investigação possibilitam que o professor e o pesquisador se reconheçam como produtores de conhecimento da teoria e da prática, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do escolar.

Para Pimenta (2002), o professor não pode mais ser visto como um técnico que deve apenas executar saberes acadêmicos. A prática reflexiva oferece diferentes possibilidades, porém, há certo consenso na literatura sobre a

relevância de sua incorporação na formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de criar alternativas significativas às demandas cotidianas da escola.

Esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasce subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos, lugares comuns nada fáceis de questionar. [...]. Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de socialização do professorado e de aprendizagem com a categoria, se reproduz facilmente em seu pensamento e sua prática, os vícios, os preconceitos [...] sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe. (GOMEZ PEREZ, 1998, p. 364).

Alguns autores ressaltam que, por meio da prática reflexiva, as escolas se transformam em espaço de indagação, de contraste e teorias para “a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam” (ELLIOT, 1989 apud GOMEZ PEREZ, 1998, p. 379).

Donald Shön (2008), baseando-se nas ideias de Dewey, defende que é indispensável o desenvolvimento do processo de formação de docentes reflexivos, a partir de situações concretas. Para este autor, “a prática é um campo de produção de saberes próprios em que somente o sujeito, pela própria experiência vivida” (SHÖN, 1983, apud SERRÃO, 2002, p. 152) é capaz de refletir e transformar suas ações e, assim, se apropriar de novos conhecimentos.

A partir das ideias de Shön, surgiram novas maneiras de se pensar na formação docente, baseada no princípio de que o professor deve desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática.

Segundo Passarelli (2012, p.17), os estudos de Zeichner (1993) também reforçam a importância da dimensão crítica e colaborativa da pesquisa-ação, visando a “emancipação dos sujeitos e a reconstrução social”.

No Brasil, Paulo Freire, desde a década de 1960, já trazia um aspecto político-emancipatório em seus estudos e práticas em educação. Molina (2007) estabelece uma importante relação entre os estudos de Zeichner (1993), os de Carr e Kemmis (1988) e as ideias de Freire (2006a; 2006b), pois argumenta que

todos eles apresentam a ideia de reflexão como um processo dialógico e coletivo, além de conceber o ensino como uma prática social na qual se relacionam inúmeros conflitos e incertezas.

Por essas características, que representam uma ruptura com as pesquisas de tradição positivista, a pesquisa-ação foi e continua a ser criticada sob o argumento de falta de cientificidade. No entanto, pesquisadores que defendem essa metodologia, como Thiollent (2011), por exemplo, contra argumentam que “pode-se optar por instrumentos de pesquisa dialógicos, experimentar situações reais [e] intervir conscientemente no processo, sem por isso abandonar a preocupação científica”. (THIOLLENT, 2011, apud TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 160).

Nesse tipo de pesquisa, o ponto de vista do professor é levado em consideração tanto quanto o ponto de vista da academia. Para haver a colaboração, é preciso que as decisões sejam democráticas, buscando sempre as respostas aos questionamentos das práticas.

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 18).

Em uma pesquisa-ação colaborativa, como a proposta nesta investigação, a organização de sessões reflexivas é entendida como um procedimento metodológico, uma vez que:

Aproxima as duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia a pesquisa e a formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola, uma vez que aborda tanto questões de ordem prática quanto de ordem teórica, desencadeando processos de estudos de problemas práticos que atendam as necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica. (IBIAPINA, 2008, p.7).

No próximo tópico, apresenta-se o delineamento de cada etapa da pesquisa, definidas com base nos conceitos e pressupostos discutidos até o momento, e que partem do pressuposto da relevância das práticas reflexivas e da pesquisa-ação colaborativa no âmbito escolar.

4.2 Delineamento das etapas

Fontes documentais e bibliográficas foram utilizadas para o desenvolvimento da fundamentação teórica desta dissertação, que partiu do conceito de qualidade social da educação para buscar alternativas de práticas emancipatórias às políticas educacionais prescritivas que interferem no cotidiano da escola, reduzindo o espaço de autonomia dos profissionais de educação. Para tanto, em um primeiro momento, procurou-se identificar as atribuições do CP e as dificuldades encontradas no seu cotidiano e para o exercício do princípio da gestão democrática previsto na legislação.

A primeira etapa da pesquisa compreendeu a coleta de dados referentes à formação, experiência profissional, e características funcionais do conjunto de coordenadores pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul, em um universo de 14 escolas. A este grupo, foi aplicado um questionário com 18 questões fechadas e 4 questões abertas (APÊNDICE A), adaptado do Questionário do Gestor elaborado pelo MEC/INEP para a Prova Brasil 2013.

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário com 22 questões fechadas (APÊNDICE B) ao grupo docente de 41 professores dos anos finais do Ensino Fundamental da escola lócus da pesquisa-ação. Este instrumento também foi adaptado do Questionário do Professor elaborado pelo MEC/INEP na Prova Brasil 2013. A partir da análise desses dados, foram identificadas as principais características profissionais e funcionais dos docentes, e também as principais demandas dos professores especialistas com relação à formação continuada em serviço.

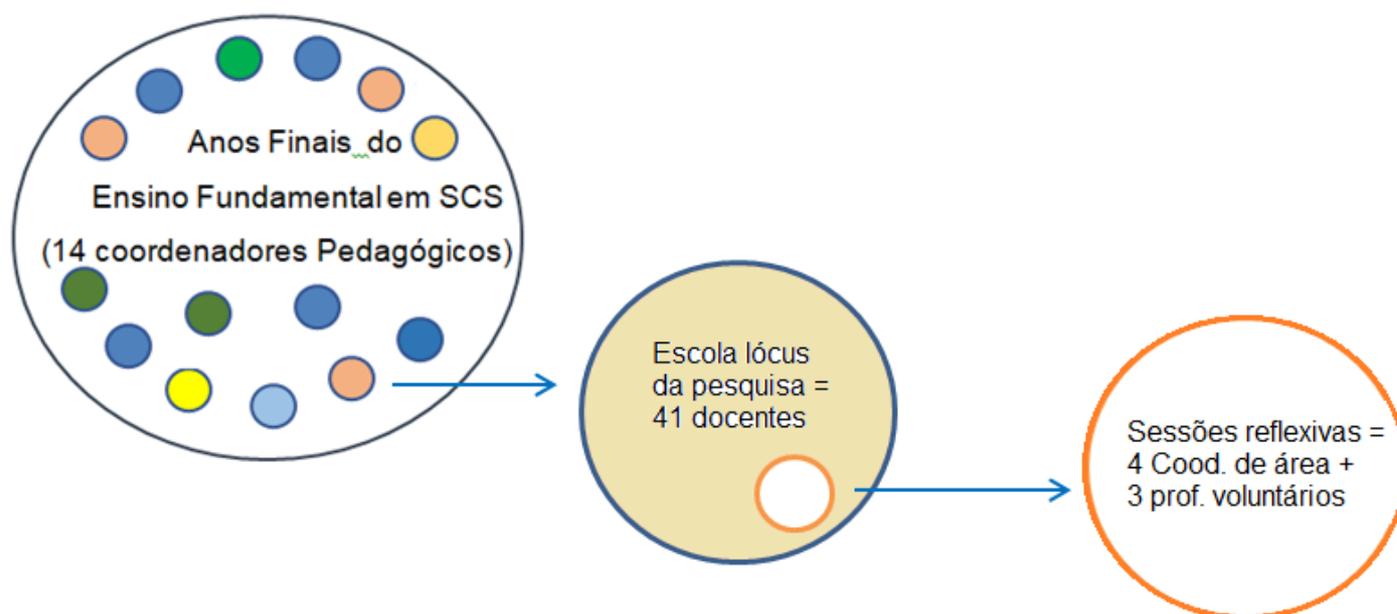
Com base na caracterização e diagnóstico realizados nas etapas anteriores, a terceira etapa da pesquisa consistiu na organização e desenvolvimento de um grupo de trabalho colaborativo, composto por cinco professores que também atuam como coordenadores de áreas das seguintes disciplinas: língua portuguesa e inglesa; matemática e ciências; história e geografia; arte e educação física; e três professores voluntários, das áreas de geografia, história e ciências.

Esse grupo de trabalho compôs a equipe participante das Sessões Reflexivas, coordenadas pela CP (pesquisadora), nas quais foram levantadas e discutidas as principais dificuldades e desafios enfrentados pelo grupo de

professores especialistas na condução do trabalho pedagógico nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o delineamento deste estudo pode ser brevemente sintetizado no esquema demonstrado pela Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Nome atribuído pela autora



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

4.3 As Sessões Reflexivas

Para a terceira etapa desta investigação, foram organizados roteiros de discussão para conduzir as seis sessões reflexivas realizadas com os cinco professores que atuam também como coordenadores de área da escola.

As sessões tiveram a duração média de uma hora a uma hora e meia, e foram realizadas, preferencialmente, a cada 15 dias, durante o horário atribuído aos coordenadores de área para planejamento e organização das tarefas coletivas. Primeiramente, é preciso explicar que, no município de São Caetano do Sul, cada escola dos anos finais do Ensino Fundamental pode atribuir, segundo edital de atribuição de aulas do ano de 2016, 40 horas/aulas para um professor especialista para cada uma das áreas: Português e Inglês; Matemática e Ciências; História e Geografia; Arte e Educação Física, visando o cumprimento de suas obrigações,

seguindo o regimento escolar (ANEXO A) e de acordo com a organização de cada escola.

A escolha por este momento deve-se ao fato de que a pesquisadora, também na função de coordenadora pedagógica, observava que esse espaço de trabalho coletivo poderia ser destinado à reflexão e discussão sobre as práticas. Isso porque este é um tempo, quase sempre, utilizado apenas para realização de trabalhos burocráticos, como correções de provas, organização de sequências didáticas, correções de simulados, tudo realizado de maneira individualizada. Ou seja, embora os professores e coordenadores quase sempre estejam juntos em uma sala, no geral cada um trabalha em seu computador realizando atividades individualizadas.

O roteiro inicial das sessões foi organizado tomando por base o que sugere Ibiapina (2008), por sua vez baseada na proposta de Smyth (1992) para a sistematização básica dos ciclos reflexivos. Esses ciclos pressupõem o desenvolvimento de quatro eixos (ou momentos) de trabalho que visam promover a reflexão e a ressignificação de conceitos e práticas do cotidiano da escola:

- **Descrição:** levar seus participantes a refletir e observar suas ações, visando à descoberta das razões pelas quais elas acontecem;
- **Informação:** nutrir o grupo com dados que sirvam de base para as demais discussões;
- **Confronto:** viabilizar a compreensão do significado de algumas práticas, tendo em vista sua transformação.
- **Reconstrução:** reflexão e reconstrução críticas de práticas e conceitos, a fim de ampliá-los ou aprimorá-los de maneira colaborativa.

Vale ressaltar que elaboração dos roteiros (disponíveis na íntegra no APÊNDICE E) exigiu grande exercício de reflexão da pesquisadora, uma vez que as proposições deveriam estar sempre abertas a alterações e adaptações diante das propostas e demandas do grupo pesquisado, além do exercício permanente de distanciamento, visando minimizar o máximo possível a influência da pesquisadora sobre as respostas e sugestões do grupo.

A seguir, detalha-se a proposta de roteiro das sessões reflexivas, justificando cada uma de suas etapas.

4.3.1 Primeira Sessão Reflexiva – Quem somos? O que fazemos?

O objetivo da pauta da primeira sessão (APÊNDICE E) foi promover uma reflexão sobre o papel e a atuação do coordenador pedagógico e do coordenador de área, a partir da breve discussão e reflexão sobre a música chamada “Estudo Errado”, do compositor Gabriel Pensador (1995) (ANEXO B), e da leitura das atribuições de cada um, previstas no Regimento Escolar (ANEXO A). Este momento correspondeu ao eixo da descrição, proposto por Ibiapina (2008). Na etapa da descrição

[...] a reflexão é desencadeada a partir do momento em que o professor descreve a sua prática docente, em resposta à pergunta – O que fiz? A descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p.73).

Assim, as questões norteadoras das reflexões da primeira sessão foram:

- Qual nosso papel na escola?
- Quais nossas atribuições?
- O que fazemos, quando não estamos fazendo as atribuições previstas no regimento escolar? Por quê?
- Há semelhança com a nossa escola?
- Qual a função social da escola?
- Este cenário interfere na qualidade da educação oferecida?
- Por que isso acontece?
- Qual papel do professor, do aluno e da gestão diante da situação apresentada nesta música?

Além disso, esta primeira etapa pretendia situar e acolher seus participantes, de modo a esclarecer a proposta e deixá-los à vontade para falar e discutir os temas propostos.

Em todas as sessões, a preparação do clima foi indispensável. Antes do início efetivo de cada uma delas, a pesquisadora propunha uma conversa inicial rápida e descontraída, a fim de alinhar os participantes, que, muitas vezes, ao se reunirem, demonstraram tendência a falar de assuntos aleatórios. Desta forma, era possível prepará-los para uma reflexão mais pontual. Além disso, sempre era oferecido um café ou um chocolate, que ficava a disposição dos participantes ao longo de toda

sessão, visando à criação de um clima favorável.

4.3.2 Segunda Sessão Reflexiva: A escola que temos e a escola que queremos!

Esta segunda sessão teve como objetivo retomar as principais discussões da sessão anterior e refletir, a partir de trechos do filme "Entre os muros da escola", sobre o papel do professor e da coordenação pedagógica frente às necessidades do grupo e as demandas da escola.

O trecho escolhido retratava o primeiro dia de aula, na sala dos professores, os docentes trocando opiniões sobre os perfis ou estereótipos de cada aluno, e, num segundo trecho, o primeiro momento de um professor de perfil autoritário com os alunos da periferia francesa, o qual não se importou em cativá-los ou acolhê-los neste primeiro contato, tentando impor sua autoridade aos adolescentes, sem sucesso.

A reflexão sobre os trechos do filme e a conexão entre a escola ideal e a escola real, correspondeu ao eixo informação, de acordo com Ibiapina (2008).

A análise feita por meio da ação de informar permite compreender o que de fato acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala e para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir por que o professor age de uma forma e não de outra, e se essa ação é realizada conforme ou não aos propósitos [...] levando o entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula. (IBIAPINA, 2008, p.74).

Um ponto a ser ressaltado é a importância de constante retomada das discussões anteriores. Quando o professor fala, ouve (e se ouve), faz-se necessário um tempo de acomodação e reflexão, por meio de constantes visitas aos pontos anteriormente levantados, visando o levantamento de novas reflexões e a continuidade da proposta. Por isso, todas as sessões foram gravadas em áudio, para que a pesquisadora pudesse retomar o que foi dito e, assim, programar as sessões seguintes, baseando-se em afirmações e situações apresentadas pelos próprios participantes.

A pauta desta segunda sessão (APÊNDICE E) foi norteada pelas seguintes questões:

- Há semelhança (do filme) com a nossa escola?

- Qual a importância do papel do professor para a escola atual?
- O que esse professor fez para “chamar” os alunos para sua proposta?
- Por que vocês acham que ele fez isso?
- Quais medidas a coordenação pedagógica e de área podem adotar para contribuir para transformação deste cenário?

Além desta discussão, foi proposta uma análise, baseada em gráficos organizados pela pesquisadora, frutos dos dados encontrados no questionário aplicado aos docentes visando identificar e discutir com os participantes as principais características, fragilidades e potencialidades deste grupo.

4.3.3 Terceira Sessão Reflexiva – Urgências x Qualidade

Visando a busca de elementos mais consistentes para as discussões, essa etapa, que corresponde ao eixo do confronto, segundo Ibiapina (2008), foi dividida em duas outras sessões. Essa etapa visou estimular a reflexão dos participantes sobre as relações entre o contexto de sala de aula, a função social do coordenador pedagógico, do coordenador de área e as práticas efetivamente realizadas por eles.

Além de revisitar as sessões anteriores, os participantes levantaram possibilidades de adequações, aprimoramentos ou mudanças na rotina, para que se consiga encontrar equilíbrio entre as atribuições de cada ator da escola e as demandas rotineiras, em prol da melhora na qualidade social da educação por eles oferecida.

Uma das propostas apresentadas pelo grupo, para encontrar mais evidências para as discussões futuras, foi o procedimento de observação colaborativa entre os professores voluntários e os coordenadores de área. Este é um procedimento adequado para a criação de momentos reflexivos e interpretação da realidade.

Dentre as várias classificações apontadas por Vianna (2003), apresento elementos que possam caracterizar as observações descritiva e reflexiva. Na primeira, o observador adapta-se ao campo de estudo e faz descrições que se destinam a oferecer uma ideia geral da complexidade do objeto observado, as interações mantidas pelo observado e pelo observador são racionais e destinadas, e se limitam ao espaço imediato da observação, a análise dos dados observados é feita de forma avaliativa, já na segunda o observador além de descrever o contexto observado, procura interpretar os resultados descritos com ajuda do próprio observado, que é levado a retomar os momentos vividos, pelo olhar do observador, tendo oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada. (IBIAPINA, 2008, p. 91).

Esta proposta surgiu de uma das atribuições do CP e do CA (Coordenador de Área) sobre o acompanhamento das aulas. Para este grupo, seria uma estratégia eficiente a observação colaborativa, para discussão acerca de evidências das práticas cotidianas nas próximas sessões.

Vale ressaltar que, além da conversa inicial e da retomada das sessões anteriores, a pesquisadora sempre propunha um texto, um vídeo ou um poema, para disparar as discussões. Nesta sessão, a sensibilização inicial contou com a leitura do poema de Carlos Drummond de Andrade, "Verdade" (ANEXO C).

A pauta da terceira sessão (APÊNDICE E) teve, então, como objetivo principal identificar quais ações seriam as mais importantes na rotina destes atores e qual a melhor alternativa para o acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula.

As questões norteadoras da terceira sessão foram as seguintes:

- Como podemos viabilizar ou contribuir para o desenvolvimento dos itens levantados nas sessões anteriores?
- Qual o melhor caminho para acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula?
- Como deve ser feito?
- Como evitar que as urgências tomem todo o tempo da coordenação?
- É necessário monitorar a prática docente, como proposto no regimento escolar, para que se garanta a qualidade da educação?
- Quais possíveis estratégias para isto?

Como já era esperado, este era apenas o roteiro inicial, as questões iam sendo modificadas pela pesquisadora, a partir das falas dos participantes das sessões.

Nesta terceira sessão, surgiu uma reflexão sobre a atual matriz de observação de aulas, utilizada em toda a rede municipal, como um documento norteador do trabalho de acompanhamento dos CPs. Os professores sugeriram algumas alterações nos itens a serem observados, além de ressaltarem a importância dos combinados prévios, que devem anteceder a observação, do vínculo entre o CP e o docente observado, e do *feedback*, após a observação, para que ambos, observador e observado, possam refletir e aprimorar, de maneira colaborativa, a prática docente. Estes pontos foram apresentados como bases

fundamentais para que a observação colaborativa não se transforme em um espetáculo.

A sessão se encerrou com o combinado de até o próximo encontro, cada CP traria as potencialidades e as fragilidades identificadas por meio da observação de uma aula, de um dos docentes voluntários, e os professores, por sua vez, trariam os pontos observados, a partir de sua perspectiva, para nortearem a próxima discussão.

4.3.4 Quarta Sessão Reflexiva: Troca der saberes – conhecimento compartilhado!

Após a retomada das reflexões das sessões anteriores, a quarta sessão (APÊNDICE E) teve como pauta as seguintes questões norteadoras:

- Quais práticas mais chamaram sua atenção na aula do professor voluntário e por quê?
- Por que você acha que isso ocorreu?
- O que poderíamos propor para desenvolver os pontos de melhoria?
- Como podemos valorizar os pontos fortes de cada docente?
- Isso interfere na qualidade da educação oferecida? Como? Por quê?
- Síntese coletiva das observações, pensando em como as coordenações pedagógica e de área podem contribuir para aprimorar os pontos de fragilidade deste grupo docente.

Esta sessão trouxe uma infinidade de ideias e possibilidade de mudanças, algumas simples, outras nem tanto, mas que poderiam melhorar significativamente a prática docente.

Muitas ideias foram compartilhadas, como estratégias que poderiam ser utilizadas de forma interdisciplinar, visando à redução do trabalho burocrático docente, além de valorizar a diversidade e as parcerias na escola.

Além disso, cada participante pôde apresentar sua visão acerca da observação de aula, o quanto ela pode ser valiosa e aproximar a gestão dos docentes, como também pode, caso não haja vínculo entre os envolvidos, tornar-se mais um protocolo a ser seguido, sem nenhuma contribuição efetiva ao cotidiano escolar.

Para alimentar a discussão da próxima Sessão Reflexiva, ficou acordado que cada participante deveria relatar uma experiência pedagógica realizada em sala de aula, tendo em vista o conceito de qualidade social da educação e o trabalho coletivo.

4.3.5 Quinta Sessão Reflexiva: quebrando paradigmas

Para Magalhães (2002), as sessões reflexivas devem possibilitar que cada participante auxilie na condução do outro à reflexão crítica sobre a prática, por meio de esclarecimentos sobre suas escolhas, descrevendo e analisando suas aulas e relacionando conhecimentos acadêmicos com suas práticas. Essa prática diz respeito ao que Ibiapina (2008) denomina de etapa da reconstrução, que consiste em:

Nesse processo de reconstrução, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si, uma vez que penetram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la. (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Assim, as duas últimas sessões tiveram este objetivo: a reflexão e a reconstrução crítica de práticas e conceitos, a fim de ampliá-los ou aprimorá-los de maneira colaborativa. Esse trabalho foi feito, primeiro, a partir da discussão de uma entrevista da professora e pesquisadora Bernadete Gatti, gravada em vídeo, sobre formação de professores, seguida dos relatos de experiências pedagógicas pelos participantes, conforme pauta da sessão (APÊNDICE E).

As questões norteadoras da quinta Sessão Reflexiva foram às seguintes:

- Porque você escolheu esta aula?
- Por que você considera que ela foi/ é uma aula especial, do ponto de vista pedagógico?
- O que essas práticas significam?
- O que é indispensável para que se tenha “boas aulas”? Por quê?
- Como podemos multiplicar essas experiências positivas dentro da escola?

Um ponto a ser ressaltado nesta sessão, foi que a fala dos docentes não busca mais culpabilizar a gestão ou o sistema educacional, ou político, do país como

forma de justificar as fragilidades da escola. A fala do grupo já aparece carregada de coletividade e compromisso com o todo. Desta forma, e também em função do pouco tempo, partiu-se para a última sessão.

4.3.6 Sexta Sessão Reflexiva: Reconstruindo conceitos

A última sessão retomou as principais ideias e possibilidades levantadas pelos participantes ao longo dos encontros, por meio de um balanço crítico e reflexivo, além da avaliação da proposta de trabalho colaborativo ao longo das sessões reflexivas.

A retomada do percurso do trabalho realizado faz parte também do processo denominado por Ibiapina (2008) de reconstrução. À medida que os participantes iam retomando, contando sobre a experiência ali vivida e as reflexões coletivas feitas, evidenciavam-se as ressignificações dos conceitos, sobretudo de formação, qualidade e coletividade.

Suas falas não mais esperavam uma resposta para seus problemas, mas, sim, demonstravam disponibilidade em participar da formação e da solução das demandas da escola.

Assim, a sequência dos trabalhos da sexta sessão (APÊNDICE E) teve a seguinte pauta:

- Confecção de cartaz com uma palavra-chave (a que viesse à mente), para definir o significado das sessões reflexivas para os participantes e para a escola;
- Apresentação e discussão de um quadro-síntese, com as principais propostas levantadas durante o ciclo de sessões;
- Avaliação da proposta de trabalho das sessões reflexivas (APÊNDICE D).

A avaliação poderia ser oral ou escrita. Devido ao adiantado da hora, os participantes solicitaram entregá-la no dia seguinte. Os resultados foram excelentes, todos os participantes demonstraram grande satisfação em participar desta proposta, além do desejo de que as sessões continuassem a acontecer no próximo ano letivo, como parte da rotina escolar.

A seguir, são destacados alguns trechos das avaliações dos participantes:

“Senti-me bastante à vontade com a participação [nas sessões]. Achei que a discussão era pertinente à minha rotina de trabalho, o que fez com que eu quisesse colaborar com as sessões.” (PROFISSIONAL CP 1).

“Gostaria que toda semana, um ou dois professores diferentes pudessem participar das sessões com os coordenadores de área.” (PROFISSIONAL CP 2).

“Achei importante e muito necessário, hoje é tão raro esses momentos de troca de experiências, pena que foi com poucas pessoas. Parar para ouvir às vezes é extremamente válido para a atualização e crescimento.” (PROFISSIONAL CP 3).

4.4 A análise dos dados

A análise da primeira etapa da pesquisa – que se propôs a traçar o perfil de formação, experiência profissional e características funcionais dos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul – foi feita a partir dos dados quantitativos obtidos nas respostas de 18 questões fechadas e quatro questões abertas do instrumento adaptado do Questionário do Gestor, elaborado pelo MEC/INEP da Prova Brasil 2013 (APÊNDICE A).

A segunda e terceira etapas, que constituem o momento colaborativo desta investigação, porém, exigiu uma metodologia de análise diferenciada. Tendo em vista que há muitas variedades de pesquisa-ação, como se viu anteriormente (pesquisa-ação técnica; prática; e emancipatória), e também porque cabe ao pesquisador explicitar os fundamentos teóricos a serem utilizados na pesquisa, a literatura sobre este modelo de pesquisa não prescreve uma única forma de análise dos dados.

Para manter a coerência epistemológica com a postura adotada neste trabalho, adotou-se a metodologia de análise proposta por Aguiar (2006), com base na perspectiva sócio-histórica. Essa metodologia visa apreender as significações produzidas pelos sujeitos ao longo do processo, pois o que se tem em vista, no processo de análise, não é apenas descrever a realidade, mas compreendê-la.

Acredita-se que o foco desta proposta está para além da análise e categorização das falas dos sujeitos, uma vez que, quando se estuda um indivíduo em fenômenos tão complexos, como a atuação da coordenação pedagógica nas escolas da atualidade, encontra-se nele e em suas significações uma síntese de determinações dialéticas que compõe seu contexto social e subjetivo, ou seja,

Dá-se, portanto, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola ou um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta. (AGUIAR, 2001, p.139).

Trata-se da apreensão de sentidos e significações que constituem o sujeito ou um grupo, diante da realidade com a qual se relaciona. Ainda segundo Aguiar, Soares e Machado, “o real não se resume à sua aparência” (2015, p. 60). Daí a ideia central desta proposta metodológica, que, baseada na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (2004), que postula uma análise mais reflexiva para a compreensão efetiva de um fenômeno, ou seja, é preciso discutir a constituição das significações atribuídas pelos sujeitos. Para estes autores, trata-se de encontrar os sentidos que estão para além das palavras,

[...] a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao autor aprender esse processo para além do empírico e que lhe permita passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos). [...] os significados, a unidade constitutiva da contradição entre o pensamento e a linguagem. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60).

Por isso, há a necessidade de um método que não apenas descreva ou organize as palavras, mas, sim, que apreenda e interprete os sentidos subjacentes a elas. Para tanto, seguiu-se os passos apresentados na proposta de metodológica de Ozella e Aguiar (2006; 2013) para categorizar e tornar possível a análise e a interpretação destes dados.

Estas autoras propõem que seja realizado o que chamam de leituras flutuantes do material transcrito (no caso, o resultante das sessões reflexivas), na busca por palavras, contextos e ideias que se complementem, corroborem ou até contradigam, acerca de um mesmo tema.

Neste momento, a intenção foi

Não só de revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem, como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.15).

Partiu-se, então, das falas dos colaboradores para identificar os significados e sentidos que expressavam os pensamentos e propostas que emergiram nas sessões reflexivas para, assim, organizá-las.

Nesse processo de organização dos núcleos – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível identificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente. (AGUIAR, 2006, p. 20).

Essa análise não seguiu uma sequência linear das falas. O que se buscou, nessa etapa de leitura, foi encontrar relações significativas entre elas, de modo a articular os sentidos identificados ao contexto social e histórico em que foram produzidos. A partir daí, foi realizado, então, um movimento de síntese, no qual as ideias que se aproximavam ou contradiziam foram organizadas em categorias que, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 66) constituem os pré-indicadores.

Torna-se possível realizar um movimento de síntese, ou seja, de ascensão a um nível de conhecimento somente possível pela mediação de categorias [...] podemos sustentar que esse movimento em direção aos sentidos é definido por um processo que vai da abstração ao real concreto, isto é, a síntese das multideterminações do real, à apreensão do processo de constituição dos sentidos. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 66).

Logo, este movimento de síntese é também de abstração que constitui um processo dialético de análise e visão de todos os dados como um todo. Nessa terceira etapa da pesquisa, buscou-se identificar nas falas significativas dos sujeitos o que as autoras chamam de pré-Indicadores. A identificação de elementos complementares e/ou contraditórios acerca de temas afins entre os pré-indicadores possibilitaram definir os indicadores que, posteriormente, por meio de novas articulações e aglutinações, darão origem aos núcleos de significação.

Na etapa de sistematização dos indicadores, o processo de análise consiste, não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que os constituem. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67).

Assim, a última etapa de análise correspondeu a um movimento de síntese para organizar os indicadores em núcleos de significação, de modo a expressar os sentidos que se estabeleceram entre as falas e o pensamento dos sujeitos da pesquisa.

Esta etapa é constituída de duas fases. Uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação dos indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos que produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 71).

Neste processo de análise, primeiramente, foram identificados os núcleos de significação, realizando-se, então uma análise dos conteúdos de cada núcleo (análise intranúcleo). Em um segundo momento, a leitura avançou para uma articulação entre os núcleos (análise internúcleos), que foi quando se obteve uma maior compreensão sobre os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos.

Buscou-se de identificar e explicitar os sentidos implícitos nas demandas formativas mais latentes desse grupo de professores-coordenadores de área, a fim de poder elaborar um plano de trabalho colaborativo, de fato, significativo para esses sujeitos enfrentarem os desafios por eles apontados.

Esse conteúdo foi articulado com o contexto histórico e social em que tais falas e pensamentos são produzidos, e interpretados a partir do referencial teórico indicado no primeiro capítulo.

5 A ANÁLISE DOS DADOS: O QUE ESTE ESTUDO NOS REVELA

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados encontrados nesta investigação. Iniciamos com a descrição das principais características da cidade onde o estudo foi realizado. Em seguida, apresentamos os dados obtidos através do questionário aplicado a 12 coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul, visando apresentar as principais características funcionais e profissionais deste grupo e, assim, viabilizar uma melhor compreensão das demandas e atribuições deste gestor no município estudado.

Num segundo momento, identificamos as principais características do bairro e da escola que foi lócus desta pesquisa, a fim de contextualizar as informações e viabilizar a interpretação dos dados e a compreensão das principais características deste grupo docente diante do contexto no qual se insere. Desta forma, esperamos identificar as principais características profissionais e funcionais também dos docentes desta unidade escolar, assim como as principais demandas formativas deste grupo.

Por fim, passamos à discussão acerca dos núcleos de significação obtidos por meio da análise dos dados produzidos nas sessões reflexivas que, articulados ao referencial teórico e aos dados anteriormente analisados, possibilitaram a identificação das principais potencialidades e fragilidades deste grupo, assim como o levantamento de possibilidades significativas de formação em serviço para este grupo, identificadas por meio do exercício real da gestão democrática e colaborativa, articulada pelo coordenador pedagógico.

5.1 A cidade: São Caetano do Sul

Integrante da região do ABC paulista, São Caetano do Sul pode ser considerada uma cidade jovem, com uma história recente, de apenas 140 anos.

Foi colonizada em meados do século XVII, predominantemente por frades beneditinos e imigrantes italianos que vinham para estas terras em busca de trabalho no cultivo de feijão, arroz e mandioca. Posteriormente, passaram a ser atraídos, também, pelas oportunidades oriundas das videiras e olarias.

Em 1948, graças ao Movimento dos Autonomistas, conseguiu sua autonomia política. Nesta ocasião, foi acrescida ao seu nome a partícula “do Sul”, a fim de diferenciá-lo do município de São Caetano, em Pernambuco.

Com o passar dos anos e o amplo desenvolvimento das indústrias, algumas passaram a sediar-se nesta cidade. Como em toda a região do ABC, destacavam-se os ramos automobilístico, metalúrgico e químico. Estas novas oportunidades atraíram outros tantos imigrantes, sobretudo do nordeste brasileiro.

Possui cerca de 150 mil habitantes e uma área territorial de, aproximadamente, 15 km². Se comparada com seus municípios vizinhos, São Bernardo do Campo, São Paulo e Santo André, trata-se da menor cidade, em expansão territorial, conforme é possível verificar na Tabela 1, com as características demográficas das cidades da região:

TABELA 1 – Características demográficas das cidades

Município	População	Área territorial em km²	IDH-M 2010
Santo André	704.942	175,781	0,815 (8º)
São Bernardo	805.895	409,478	0,805 (16º)
São Caetano do Sul	156.362	15,33	0,862 (1º)
Diadema	406.718	30,796	0,757 (184º)
Mauá	444.136	61,866	0,766 (134º)
Ribeirão Pires	118.871	99,119	0,784 (58º)
Rio Grande da Serra	7.142	36, 341	0,749 (245º)

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Garcia e Prearo (2016, p. 55).

Um dado relevante comumente citado na descrição deste município é o Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) obtido nos últimos anos. Trata-se de um índice desenvolvido utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo principal objetivo é aferir e apresentar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida a seus municípios. No último índice, divulgado em 2010, a cidade obteve 1º lugar em todo Brasil.

Na Tabela 2, também adaptada a partir do estudo do Observatório Municipal de Educação 2016, podemos verificar ainda em comparação aos

demais municípios que compõem o ABCDMRR³, que São Caetano do Sul apresenta população composta, em sua maioria, pelas classes de consumo A e B (69,1%). Em contrapartida, apresenta apenas 1,5% de sua população situa-se nas classes D/E, a menor faixa da região.

TABELA 2 – Classes de consumo 2014

Município	Classe A	Classe B	Classe C	Classes D/E
Santo André	7,4	54,1	36,6	1,9
São Bernardo do Campo	7,1	59,0	31,2	2,8
São Caetano do Sul	8,3	60,8	29,4	1,5
Diadema	1,7	40,4	50,0	7,9
Mauá	0,4	45,0	47,9	6,7
Ribeirão Pires	3,5	49,2	41,7	5,5
Rio Grande da Serra	0,5	40,0	53,5	6,0
Grande ABC	5,0	51,9	39,0	4,1

Fonte: GARCIA; PREARO, 2016, p. 133.

Além disso, podemos observar, na Tabela 3, que informa sobre o Índice Gini da região, que, embora tenha o maior IDHM do país, o município de São Caetano do Sul também apresenta, ao lado de São Bernardo do Campo, os maiores índices de desigualdade social da Região.

Tabela 3 – Índice Gini 2010

Município	Índice Gini
Santo André	0,53
São Bernardo do Campo	0,54
São Caetano do Sul	0,54
Diadema	0,43
Mauá	0,44
Ribeirão Pires	0,44

³ ABCDMRR – área da região metropolitana de São Paulo que abrange as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Rio Grande da Serra	0,39
Grande ABC	1.261

Fonte: GARCIA; PREARO, 2016, p. 135.

Em linhas gerais, embora grande parte de sua população apresente amplo poder de consumo, a desigualdade social é um dado bastante presente na cidade. Como acontece em muitas cidades urbanas, sobretudo nas áreas mais marginalizadas, de divisa com os municípios vizinhos, é que se nota a maior desigualdade. Nas regiões do Rio dos Meninos, córrego que marca a divisa com São Bernardo do Campo e São Paulo, e do Rio Tamanduateí, que marca a divisa com Santo André, encontramos quase que como parte da geografia local, uma população mais vulnerável e, literalmente, marginalizada.

Ao caminharmos pelo bairro Barcelona, por exemplo, um dos mais tradicionais da cidade, é comum encontrar casas amplas, térreas e antigas, porém, bem conservadas, ao lado de cortiços, onde muitas famílias compartilham um mesmo quintal de aluguel.

Na visão desta munícipe e pesquisadora, não podemos deixar de citar a frase comumente utilizada: *“Aqui todo mundo se conhece”*. Possivelmente, devido à boa estrutura oferecida e, também, por sua extensão territorial, é comum que sua população ou grande parte dela se conheça, e também trabalhe ou estude na cidade. Como vimos, além do setor público, que acolhe muitos trabalhadores, as indústrias e o comércio também viabilizam o convívio e a permanência dos que moram aqui.

São Caetano do Sul em muito se assemelha às típicas cidades do interior de São Paulo, possui duas avenidas principais (Av. Goiás e Av. Presidente Kennedy), por meio das quais é possível cruzar quase toda a cidade. Aos domingos e feriados, a Av. Presidente Kennedy é fechada para o lazer, e grande parte dos munícipes aproveita essa oportunidade para passear com a família ou andar de bicicleta com os amigos.

Embora possua muitas casas, praças e pequenos parques, segundo dados oficiais do *site* da prefeitura, nos últimos 10 anos, a construção civil atingiu um dos maiores índices de avanço da verticalização. Segundo o ex-prefeito municipal (gestão 2013-2017), Dr. Paulo Pinheiro, em entrevista ao jornal *O Globo*, em 2013, no início de sua gestão, a verticalização trouxe “dificuldades para a prestação

serviços básicos à nova população”. Esta dificuldade é notada pelos munícipes, que, frequentemente, relatam a queda na qualidade dos serviços públicos, sobretudo de educação e saúde.

5.1.1 A Educação em São Caetano do Sul

Atualmente, a cidade ostenta o *status* de “referência nacional no ensino público de qualidade, com índices de escolaridade comparáveis a de países de Primeiro Mundo”, segundo o site oficial da prefeitura⁴. Podemos ressaltar que, no ano 2007, o município recebeu do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) o selo de cidade livre do analfabetismo, por estar entre os 60 municípios com maior índice de desenvolvimento infantil. Em 2009, a Fundação Seade apontou mais uma vez São Caetano do Sul como cidade líder em escolaridade entre as cidades paulistas.

O município conta com 20 escolas municipais de Ensino Fundamental I e II, sendo que três delas oferecem também o Ensino Médio; mais 10 escolas estaduais que também oferecem esta etapa da Educação Básica. Para a educação infantil, possui 19 EMIs (Escola Municipal Integral), sendo três conveniadas⁵, e mais 23 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil).

Para Garcia e Prearo (2016, p.40) o sucesso é resultado do grande investimento realizado na educação. Em estudo sobre os gastos públicos no Ensino Fundamental, entre os anos de 2007 e 2014, eles mostram que houve um aumento significativo, de aproximadamente 15%, nestes investimentos, algo em torno de dois milhões de reais por ano. Os autores apontam que

A infraestrutura escolar da região está bem consolidada, superando de longe a dura realidade brasileira. Em uma escala desenvolvida por pesquisadores brasileiros para medir a infraestrutura das escolas, a região está situada no nível avançado (74%). A compreensão de tal realidade pode favorecer a reflexão sobre possíveis alternativas para a organização ou reformas do sistema educacional ou das escolas. (GARCIA; PREARO, 2016, p.159).

⁴Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/a-cidade.html>>.

⁵ Conveniadas são as escolas mantidas por Organizações Não-Governamentais, igrejas e afins, que recebem auxílio financeiro do município e não cobram nenhum tipo de mensalidade de seus alunos.

Os autores apresentam questões relevantes sobre a educação básica na região do Grande ABC paulista, e assinalam que, de maneira geral, esta região, apresenta condições privilegiadas de infraestrutura, se comparada ao restante do país, o que pode estar relacionado ao seu bom rendimento nas avaliações externas.

Outro ponto que ressaltamos ao apresentar as características da educação em São Caetano do Sul é seu crescente desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que visa estabelecer metas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, conforme pode ser verificado na Tabela 4.

TABELA 4 – IDEB: Anos finais do Ensino Fundamental no Brasil

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2009	2011	2013	2015	2021
TOTAL	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA												
ESTADUAL	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
MUNICIPAL	3.1	3.4	3.6	3.8	4.1	3.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
PRIVADA	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
PÚBLICA	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: INEP, 2017.

Na Tabela 4, podemos ver a crescente evolução de toda a rede de ensino no Brasil, desde 2007, em todas as dependências administrativas, sejam elas estaduais, municipais, públicas ou privadas. Nela podemos observar que os resultados do município estudado são bem superiores à média nacional.

Ao analisarmos apenas os resultados e projeções específicas do município, que conta com 14 escolas de Ensino Fundamental II (sendo que possui 42 escolas no total, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), podemos verificar que, embora tenha ocorrido uma pequena queda no índice observado nos anos de 2011 e 2013, diante da sua meta projetada, a cidade ainda apresenta um ótimo resultado, muito acima da média nacional, conforme se observa na Tabela 5:

Tabela 5 – IDEB de São Caetano do Sul

Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015
São Caetano do Sul	----	----	5.7	5.2	5.3	6.0

2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
----	----	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0

Fonte: INEP, 2017.

Vale ressaltar que não foi possível estabelecer comparativos sobre este índice, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, com os demais municípios que compõem a região do grande ABCDMRR, pois todos os outros municípios não apresentam este segmento da educação básica sob responsabilidade municipal, o que inviabiliza uma comparação justa.

Tal índice é composto pela taxa de rendimento escolar (Índice de Aprovação) e as médias do desempenho em língua portuguesa e matemática, obtidos bianualmente por meio da Prova Brasil. Na avaliação do ano de 2015, a rede municipal de São Caetano do Sul obteve o rendimento que aparece na Tabela 6, referente aos anos finais do Ensino Fundamental:

Tabela 6 – IDEB 2015: São Caetano do Sul – Rede Municipal – Anos finais do Ensino Fundamental

Aprendizado	Fluxo	Ideb
6,57	0,91	6,0

Fonte: Inep, 2017.

Logo, a cada 100 alunos, quatro não foram aprovados. Na Tabela 7, podemos observar a evolução dos resultados em língua portuguesa e matemática.

Tabela 7 – Proficiência – anos finais – evolução

	Língua Portuguesa	Matemática
2015	292,06	301,95
2013	283,99	295,64
2011	290,60	297,72
2009	291,70	307,40
2007	Não realizado	Não realizado

Fonte: Organizado pela autora, baseado nos dados encontrados no Qedu-2017⁶.

⁶ Disponível em: <:http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: agosto/2017.

Diante destes dados, podemos observar que as médias de proficiência demonstram uma ligeira queda no segundo e terceiro ano, e uma leve melhora na última avaliação. Ainda assim, a Tabela 8 mostra que o desempenho do município nestas duas áreas está muito acima das médias estadual e nacional.

Tabela 8 – Comparativo de desempenho

	São Caetano do Sul	Estado de São Paulo	Brasil
Língua Portuguesa	72%	35%	29%
Matemática	53%	18%	13%

Fonte: Organizado pela autora, baseado nos dados encontrados no Qedu- 2017.

Muitos estudos ressaltam o quanto os resultados obtidos nas avaliações externas podem interferir no cotidiano das escolas. Para Gatti, Barreto e André, cada vez mais a responsabilidade por estes resultados recai sobre os docentes e gestores.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), por exemplo, apoia o MEC no que concerne às novas diretrizes curriculares nacionais. No entanto, é incisiva nas pressões que faz para que a responsabilidade dos resultados dos alunos não recaia apenas sobre o (a) professor (a), insistindo em obter garantias do poder central de que também a escola e os sistemas educacionais como um todo são responsáveis pelo desempenho dos alunos.(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.46).

Contudo, acreditamos que, para melhor compreender o contexto desta investigação, seria necessário reconhecer quem são os CPs que atuam nesta rede, suas principais características e demandas. Sendo assim, apresentamos, no tópico a seguir, os principais resultados obtidos por meio de um questionário aplicado a 12 coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental, visando compreender suas principais características funcionais e profissionais, além das demandas, prazeres e angústias dos gestores pedagógicos desta cidade.

5.1.2 Os coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul

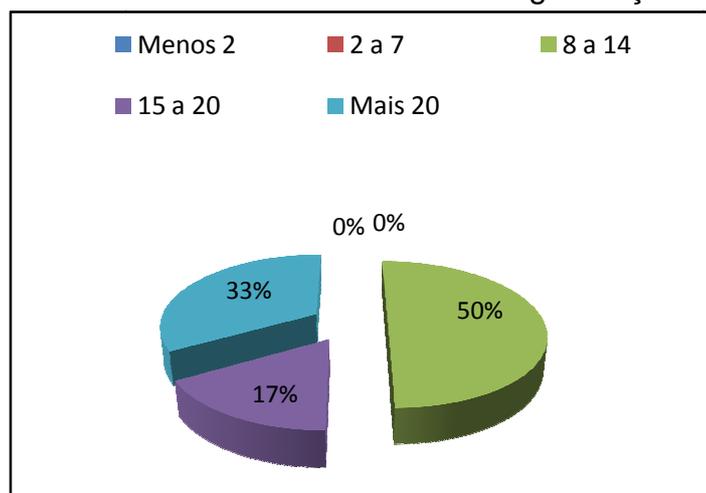
Para iniciar, é preciso reforçar que a rede municipal de ensino conta com 14 coordenadores pedagógicos responsáveis pelos anos finais do ensino fundamental.

Porém, como duas profissionais desse grupo estavam envolvidas na pesquisa, não foram consideradas no conjunto dos sujeitos investigados, que totalizaram 12 (doze) CPs.

Analisando os dados, observa-se que a maioria dos CPs são mulheres (83%), com idades entre 30 e 49 anos (67%). Quanto à formação inicial, todos apresentam licenciatura e bacharelado em alguma das especialidades (disciplinas) oferecidas nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Dentre eles, 58% cursaram Pedagogia ou fizeram complementação pedagógica. Ou seja, buscaram um estudo específico, voltado aos aspectos didáticos e pedagógicos da docência, além da primeira graduação.

Ainda sobre a formação destes gestores, o Gráfico 1 revela alguns dados quanto ao tempo de formados destes profissionais:

Gráfico 1 – Anos desde a 1ª graduação



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Podemos observar que 50% dos coordenadores obtiveram sua primeira formação em nível superior há um período de 8 a 14 anos, e que apenas 33% se formaram há mais de 20 anos. Logo, evidencia-se que a metade do grupo tem uma formação acadêmica relativamente recente ou, pelo menos, ocorrida após as grandes alterações na legislação educacional brasileira, como a LDBEN, por exemplo.

Além disso, 50% dos CPs informaram que, após essa graduação, já realizaram algum curso de pós-graduação (*lato sensu*); 25% cursaram mestrado; e os demais 25% realizaram algum curso de atualização. Ou seja, todos os CPs buscaram algum tipo de formação complementar após sua formação inicial. Cabe ressaltar que, destes cursos, 67% se referiam à área de educação ou gestão escolar.

Todos os envolvidos cursaram universidades na modalidade presencial e, em 83% dos casos, em universidades privadas.

Sobre formação continuada, 100% dos CPs informaram que participaram de cursos nos últimos dois anos, sendo que 75% deles atribuem grande impacto desta formação em sua atuação na escola. Isso, possivelmente, deve-se ao fato de que, constantemente (em geral, a cada quinze dias), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Municipal (CECAPE) reúne seus coordenadores para realização de formações ou orientações de trabalho.

Este órgão municipal conta com formadores ou assessores pedagógicos, como são chamados, especializados em cada área do ensino da educação básica, para proporcionar a formação não somente dos professores e coordenadores, mas também dos diretores e orientadores educacionais. Além dos profissionais da rede, o CECAPE conta com parcerias privadas para potencializar a formação aplicada aos gestores. Mais especificamente, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann já trouxeram suas contribuições em anos anteriores e, nos anos de 2015/16, a prefeitura estabeleceu parceria com a Fundação Itaú Social, visando melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas municipais.

Contudo, podemos ainda relacionar este dado sobre a formação em serviço dos CPs a uma questão muito mais complexa – a da formação estratégica deste gestor como um braço do Estado para “sensibilizar a comunidade, melhorar os ‘gargalos’ no fluxo escolar e, principalmente, melhorar o desempenho escolar a fim de comprovar melhoria nos resultados de aprendizagem” (SHIROMA, 2004, p. 120).

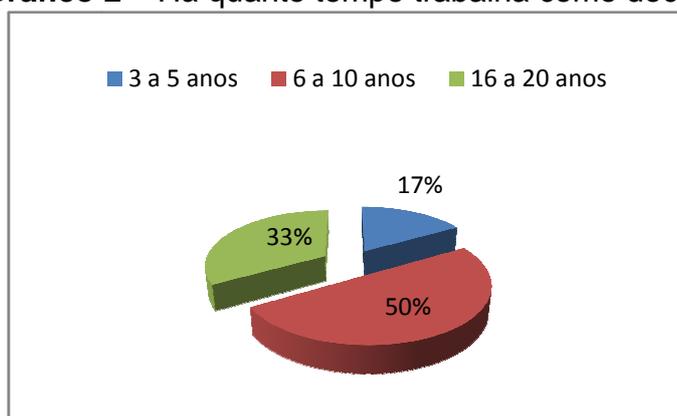
Esta autora apresenta relevantes considerações sobre a formação em serviço dos gestores, trazendo-a como uma maneira eficaz do Estado transformar os professores em “gerentes executivos”, capazes de gerenciar os docentes e, ainda, reduzir o temor acerca da força desta camada tão numerosa de servidores públicos no Brasil.

No caso do brasileiro, a reforma do sistema de formação de professores, desencadeada na segunda metade dos anos 1990, é um exemplo do modo pelo qual a profissionalização não está necessariamente ligada à maior qualificação. A opção pelo uso deste conceito parece estar ligada à construção da base de um novo *ethos* e de uma nova “cultura” profissional denominada “gerencialismo” na qual aparece como protagonista um determinado tipo de trabalhador da educação, o gestor educacional. [...] o acento dado à formação do gestor tem sido comum em vários países (OWI, 200, NCSL, 2001; INEP, 1999), observando-se ademais, que o processo de profissionalização é diferenciado daquele oferecido ao professor (SHIROMA, 2004, p. 120).

Para concluir este raciocínio, a autora ainda observa que é crescente a ênfase na qualidade atrelada ao “novo profissionalismo na educação”, porém, alerta sobre o quanto isso pode fortalecer a cultura de obediência e performatividade, que são próprias do campo empresarial no âmbito escolar, fazendo que os docentes/gestores se tornem, cada vez mais, um “braço” que trabalha na contramão do poder transformador e questionador, o que deveria ser prioridade, sobretudo nas escolas públicas.

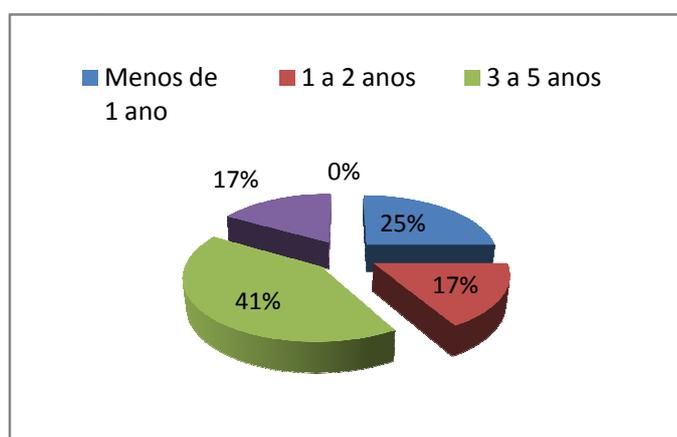
Voltando aos dados encontrados sobre o perfil dos CPs, encontramos os seguintes resultados quanto ao tempo de experiência docente (Gráfico 2) e vínculo com a escola onde atuam (Gráfico 3).

Gráfico 2 – Há quanto tempo trabalha como docente



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Gráfico 3 – Há quantos anos trabalha como CP desta escola



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Observa-se que a totalidade dos CPs tem mais tempo de experiência como

docentes do que como gestores. Cinquenta por cento deles trabalham como professores há um período que varia de seis a dez anos, enquanto apenas 17% exercem a função de CP a este mesmo período de tempo.

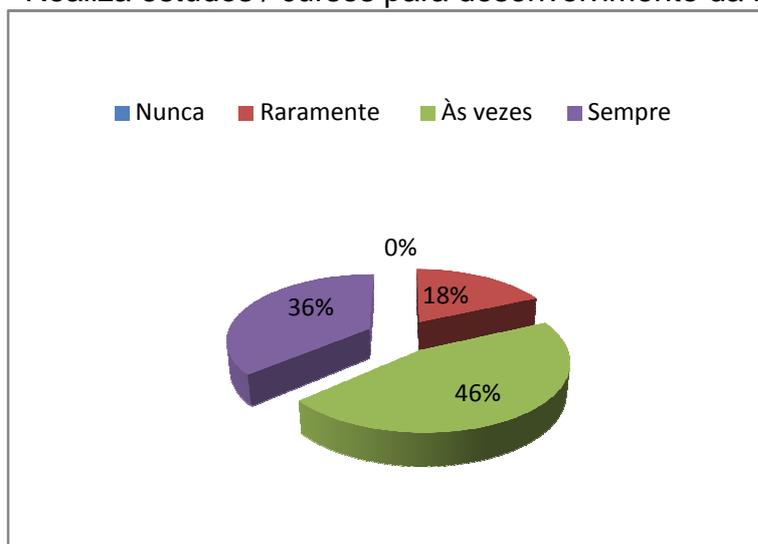
Ainda sobre estes gráficos, podemos dizer que a maioria deles exerce a função há menos de seis anos. Este dado pode estar ligado ao fato de que todos (100%) ingressaram no cargo por indicação política ou técnica. Esta indicação ocorre a cada troca de gestão política municipal, o que dificulta a permanência no cargo, além de comprometer a identidade do grupo de gestores pedagógicos deste município.

Sobre a carga horária de trabalho semanal, 100% do grupo trabalham mais do que 40h/a semanais e, ainda assim, 17% deles exercem outras funções ou atuam em mais de uma escola.

Ainda em busca da compreensão da rotina e das demandas destes profissionais, foram propostas dez questões que apontam as principais atividades presentes na rotina de trabalho dos CPs. Dentre as informações coletadas, ressaltamos as mais intrigantes estão demonstradas nos Gráficos 4 e 5, a seguir.

O Gráfico 4 aponta que apenas 46% dos CPs buscam se aprimorar de forma espontânea por meio de cursos ou estudos sobre sua atuação como gestor, o que pode ser um fato preocupante, pois indica que menos da metade dos coordenadores buscam formação continuada específica para o exercício de sua função de maneira voluntária.

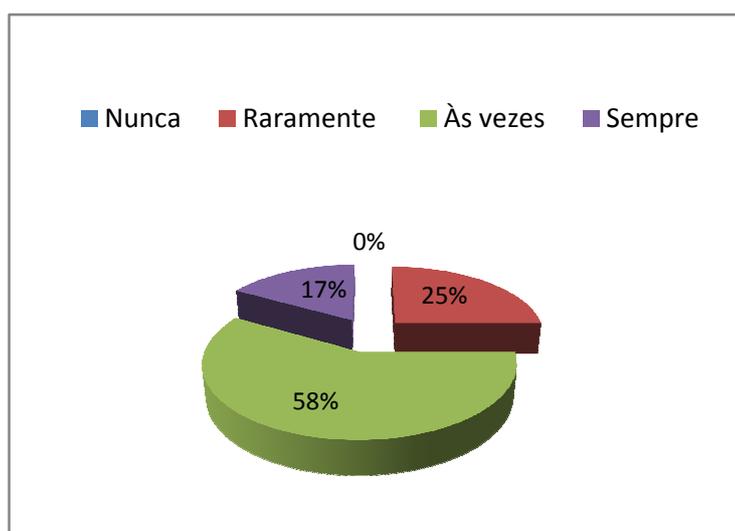
Gráfico 4 – Realiza estudos / cursos para desenvolvimento da função de CP



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Já no gráfico seguinte, mais um dado preocupante: 25% do grupo indicam que raramente auxilia os docentes na preparação de aulas ou atividades. Segundo o Regimento Escolar vigente (ANEXO A), Artigo 16, incisos I, III, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XIII, XV, XVI, XIX, XXV, ou seja, doze dos vinte e nove incisos (42%), estão, de alguma forma, relacionados à incumbência deste profissional em realizar o acompanhamento das atividades docentes, bem como o auxílio na elaboração e no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem com os alunos. Isto porque, de acordo com o regimento, o CP é o profissional indicado a auxiliar o docente no atendimento destas demandas. Logo, seria esperado que esses profissionais acompanhassem e auxiliassem os docentes, mas, de acordo com o Gráfico 5, apenas 17% deles afirmam que sempre se dedicam a essas tarefas.

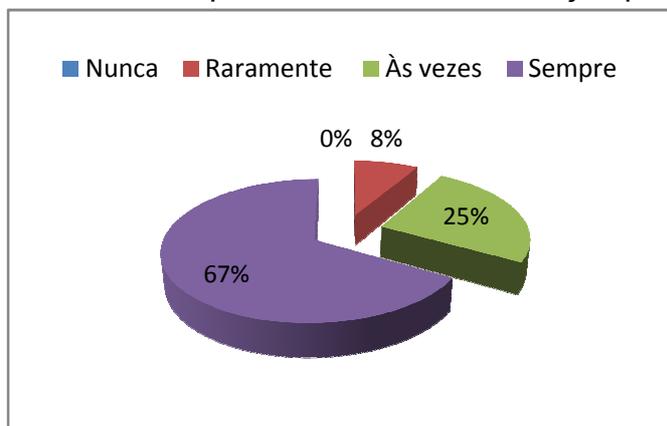
Gráfico 5 – Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Neste caso, procuramos verificar quais atividades os CPs se dedicam com maior frequência. No Gráfico 6, identificamos que 67% dos coordenadores preparam atividades formativas para os momentos de HTPC ⁷, o que é um ponto bastante positivo, dada a necessidade de formação contínua nas escolas.

⁷**HPTC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Assim são chamadas as 2 h/a semanais exigidas para todos os docentes da rede municipal de São Caetano do Sul, que de vem ser cumpridas integralmente nas escolas sede para realização de trabalhos coletivos. No horário destinado (sextas-feiras, das 10h40 às 12h10), os alunos saem 2h/a antes do horário regular para que este encontro de professores seja viabilizado. Embora este período seja remunerado como uma aula convencional, nenhum professor pode atribuir aulas regulares ou de projetos para este horário, em todas as escolas da rede.

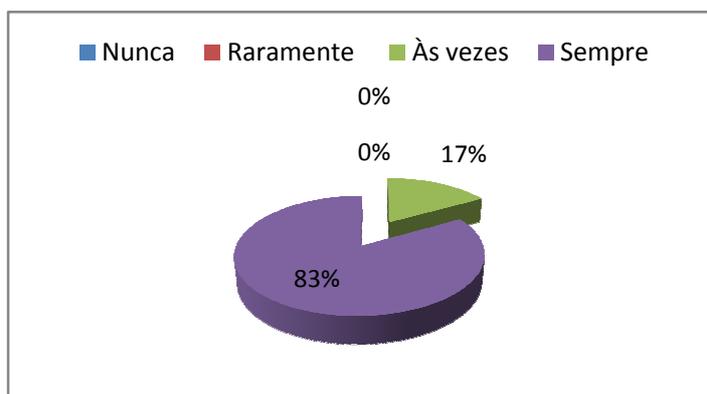
Gráfico 6 – Prepara atividades de formação para o HTPC

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Em um de seus muitos estudos realizados sobre a atuação da coordenação pedagógica junto aos docentes, a professora Laurinda Raimundo de Almeida (2009) traz pontos importantes sobre a relação professor-aluno-conhecimento. Transferida para o papel de formador, essa relação também é válida para o coordenador-professores-conhecimento.

Além de apresentar, como incumbências do CP, o planejamento da agenda de espaços e atividades na escola, articulação das reuniões pedagógicas e a formação continuada dos docentes, a autora ressalta a importância da figura do CP participar ativamente das reuniões e situações pedagógicas da escola, como conselhos de classe, série, entre outros (ALMEIDA, 2009, p. 71).

Já no Gráfico 7, podemos identificar que 83% dos CPs sempre atendem aos pais dos alunos.

Gráfico 7 – Atende a pais de alunos

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Este pode ser considerado um fato relevante, pois esta não é uma incumbência do CP, tanto na literatura como no próprio Regimento Escolar. Neste último documento, o atendimento às famílias é citado apenas duas vezes:

XX – Auxiliara Orientação Educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família; [...]
XXIX – Participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração entre a escola-família-comunidade. (REGIMENTO ESCOLAR2014 - Artigo 16, p. 9-10).

Logo, o atendimento aos pais não seria uma atribuição prioritariamente do CP, visto que, nesta cidade, há um cargo específico, o de orientador educacional, para realizar esta tarefa.

Podemos, então, dizer que o CP, muitas vezes, segue a urgência dos fatos e não necessariamente as suas atribuições. Além disso, pode-se observar na fala destes gestores, que existe certa pressão externa quanto à necessidade de sempre atender aos pais que procuram a escola, mesmo não tendo agendamento prévio, no intuito de que estes não saiam descontentes da unidade escolar e, portanto, com o serviço público municipal que ali é oferecido. Na busca por atender a essa silenciosa exigência, os coordenadores acabam por auxiliar os orientadores educacionais que, em escolas com muitos alunos, não dão conta de suprir toda a demanda de atendimentos.

De maneira geral, as famílias buscam a escola para esclarecer situações simples, como a compreensão de notas, esclarecimentos de dúvidas quanto a alguma proposta de trabalho ou avaliação, apresentação de alguma situação familiar ou com os colegas que possam influenciar na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, acreditamos que muitos desses atendimentos poderiam ser previstos, reduzidos ou evitados, se houvesse maior planejamento e participação da comunidade nas descrições da escola.

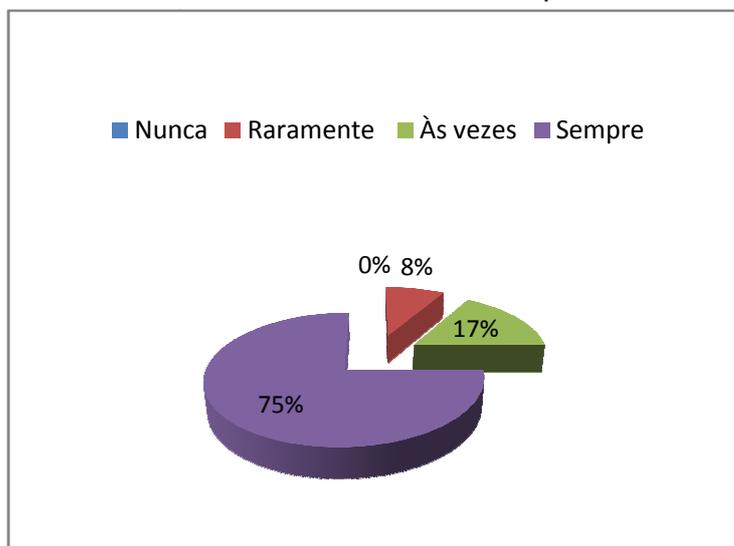
A dificuldade das escolas deste município em criar espaços que viabilizem a participação das famílias, assim como o exercício da gestão democrática, foi relatada nos estudos Garcia et al (2015). Estes autores observam que o “clientelismo é parte da constituição histórica, social e política da cidade” (GARCIA et al., 2015b, p. 177). Pela mesma razão, esse município é onde se situam as escolas mais centralizadoras e que menos criam possibilidades de participação da

comunidade da região, de acordo com o mesmo estudo. Além disso, um estudo mais recente destes autores revela que:

Em relação à gestão escolar democrática, constatou-se que se trata ainda de um processo frágil, mais fortalecido no discurso das pessoas do que na concretude das realizações escolares. A gestão democrática é ainda muito mais um símbolo inspirador do que um marco que incita à ação. Os resultados deste estudo podem ser utilizados para fomentar discussões entre especialistas e gestores, bem como nos cursos de formação de diretores. (GARCIA; PREARO, 2016, p.145).

Ainda no contexto da rotina dos docentes, podemos observar no Gráfico 8 que 75% dos CP sempre resolvem casos de indisciplina na escola.

GRÁFICO8 – Resolve casos de indisciplina/conflitos



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Os CPs absorvem com frequência essa função, ainda que também seja uma demanda prioritariamente do orientador educacional, segundo o próprio Regimento Escolar:

III – Analisar o histórico familiar, para refletir sobre possíveis causas de defasagem, atitudes e comportamentos apresentados pelo aluno na escola. (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, Artigo 17, p. 10).

Entre outros incisos, citamos este para ressaltar que a resolução de situações que envolvam os alunos deve ser prioritariamente solucionada pelo orientador educacional e não pelo CP. Este dado pode estar ligado ao fato de o CP estar próximo aos docentes e, portanto, sempre ser acionado para auxiliar em suas

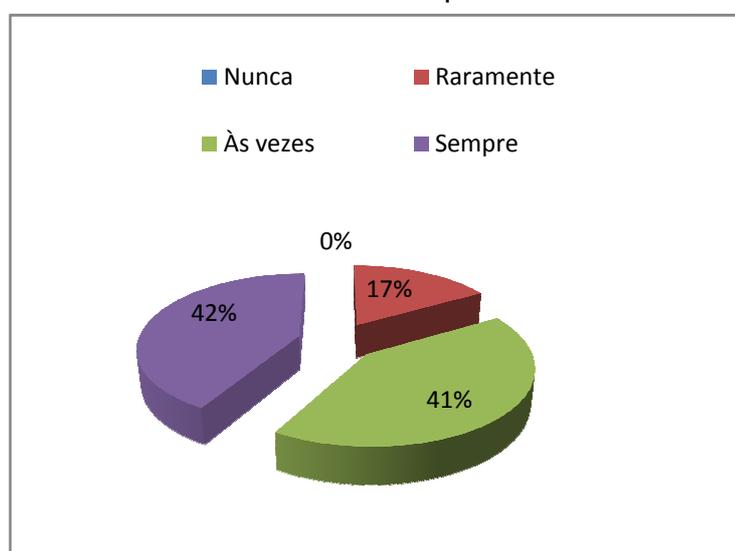
necessidades. O fato é que o CP dedica mais tempo e energia em demandas secundárias ou emergenciais, deixando, muitas vezes, suas atribuições reais ou principais em segundo plano.

Neste sentido, os estudos de Fernandes (2012) sobre a atuação dos CPs nas escolas estaduais paulistas apresentam um perfil semelhante ao desvelado por este grupo de gestores. É comum ouvirmos, nas escolas, que os coordenadores atuam como bombeiros, ou “apagadores de incêndios”, ou como solucionadores de todas as urgências que, comumente, encontramos no cotidiano escolar.

Dentre as dificuldades cotidianas apontadas pelos estudos citados, destacam-se a realização de tarefas burocráticas, a disseminação de projetos e propostas oficiais e o cumprimento de múltiplas atividades destinadas a outros sujeitos escolares. Nas pesquisas apareceram varias referências ao trabalho do PCP como *apagador de incêndios*, o que pode ter sido intensificado a partir das mudanças legais. (FERNANDES, 2012, p. 805, grifo nosso).

Outro dado relevante sobre a rotina deste profissional é que grande parte dos CPs substitui professores com frequência, conforme dados descritos no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Substitui professores



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Evidentemente, esta não é uma atribuição do coordenador pedagógico, entretanto, é uma atividade recorrente em sua rotina, uma vez que 42% do grupo dizem que sempre substitui professores e 41% às vezes. Este dado também aparece bastante na questão aberta deste questionário, que será analisada posteriormente, na

qual os CPs apresentam as principais angústias de sua atuação.

Acreditamos que um dos motivos da recorrência deste relato sobre a substituição de professores como algo que lhes incomodava pode estar diretamente ligado ao fato de que, no ano da coleta de dados (2016), as escolas municipais de Ensino Fundamental II não contavam com professores atribuídos para substituir os docentes em casos de faltas ou atrasos. Isto pode ser preocupante, pois, quando o CP deixa de exercer sua função para suprir a ausência de um docente, além de não contribuir com a organização do trabalho pedagógico, compromete a qualidade das aulas e da rotina escolar como um todo.

Ainda por meio deste instrumento de coleta, buscamos compreender melhor quais fatores estão mais atrelados à questão da qualidade social da educação, do ponto de vista dos CPs, que puderam indicar, numa escala com três variações (importante, muito importante e extremamente importante), quais itens teriam maior relevância sobre este tema.

Nesta questão havia 10 itens, sendo eles: organização do trabalho pedagógico; trabalho colaborativo; diálogo; respeito às diferenças; política de inclusão efetiva; ambiente saudável; existência de projetos escolares; gestão democrática; relação entre a escola e a família; e formação docente.

O resultado foi intrigante, pois 60% do grupo indicaram todos estes itens como sendo de extrema importância, o que pode revelar certa dificuldade deste gestor em estabelecer prioridades e metas. Uma vez que o grupo considera todos os itens extremamente relevantes, torna-se muito complexo indicar os pontos que necessitam de mais atenção e/ou maior discussão.

Neste sentido, Franco (2006, p.70) ressalta a necessidade do CP em compreender e organizar as demandas escolas, como um “maestro”, capaz de definir e articular as principais fragilidades do grupo e tratá-las como eixo norteador de seu trabalho formativo.

5.1.3 Dificuldades e desafios do trabalho do CP de São Caetano do Sul

Além das questões fechadas, este questionário também contou com três questões abertas, visando compreender de forma mais individualizada algumas questões que envolvam o trabalho docente.

A seguir, apresentam-se as principais dificuldades ou desafios apontados por

este grupo de gestores com relação ao desenvolvimento de seu trabalho, indicando os pontos que apresentaram maior incidência em ordem de hierarquização:

1) Excesso de trabalhos burocráticos e demandas externas à escola: é comum ouvir relatos destes profissionais queixando-se pela excessiva existência de projetos vindos de outras secretarias, como de Saúde e mesmo da própria Secretaria de Educação, que acabam por sobrecarregar estes profissionais que muitas vezes ficam perdidos em meio a tantas demandas.

Vou citar um exemplo: a Secretaria de Saúde envia dentistas para uma primeira avaliação sobre a saúde bucal dos alunos. Esta visita raramente é combinada com antecedência, logo, a escola precisa se organizar de maneira rápida e eficiente para que este atendimento não comprometa o calendário escolar. Além disso, ou concomitantemente, projetos pedagógicos, como o combate ao câncer bucal, devem ser desenvolvidos com os alunos, além de gerarem um produto final que, na grande maioria das vezes, é exposto na forma de algum tipo de cerimônia de premiação, seminário ou congresso. Tudo isso consome tempo extra dos docentes e gestores.

É indiscutível que projetos extracurriculares trazem uma riqueza indispensável para o aprendizado do aluno, porém, a maneira e antecedência com que tais demandas chegam às escolas deste município é o que faz toda a diferença e acaba por impactar negativamente o trabalho da gestão e também dos docentes, pois, nem sempre, estão relacionados aos conteúdos previstos para o trimestre. Além disso, por mais que o CP tenha um bom vínculo com o docente, toda esta dinâmica pode interferir no andamento das atividades e do planejamento docente.

Estes dados corroboram com o estudo de Placco, Souza e Almeida (2012, p.9), realizado com CPs de todo o Brasil, que aponta um acúmulo de demandas para esta função, devido às fragilidades encontradas na construção da identidade do coordenador pedagógico, que atualmente apresenta-se muito fluida, uma vez que não há uma construção social aceita e bem definida, o que dificulta a identificação de suas reais atribuições no ambiente escolar.

2) Falta de professores ou outros funcionários: este é outro dado relevante, pois, como já citado anteriormente, o absenteísmo compromete (e muito) a atuação do CP, além de impactar na qualidade das aulas.

3) Necessidade de controlar a ansiedade: segundo a resposta de um dos CP, muitas vezes eles se sentem responsáveis por tudo. Talvez por isso, não

conseguem dizer “não” para alguns pedidos ou demandas, mesmo sabendo que não são suas atribuições: *“Não demonstrando muitas vezes a insegurança que a gente sente. Pois somos vistos como exemplo e o ponto de fuga dos professores”*.

Sobre isso, Almeida (2009, p.57) ressalta que cabe ao coordenador pedagógico a função de “cuidar” do desenvolvimento e das relações com o docente, mas que esta não é uma atribuição nada fácil, por se tratar de um grande “investimento afetivo”, maior até do que o exercido pelo professor com seus alunos, pois, ao lidar com os docentes, está lidando com profissionais que sofrem grande desgaste emocional no exercício rotineiro de sua função. Logo, o envolvimento é ainda mais intenso e requer mais atenção.

4) Lidar com o tempo: a falta de tempo é amplamente apontada pelos CPs, questão que, somada à grande quantidade de trabalho atribuído ao coordenador pedagógico, evidencia a necessidade de ampliação do trabalho colaborativo na escola.

Segundo Campos e Aragão (2012), uma das possibilidades de se gerir melhor o tempo é o incentivo à cultura de compartilhamento das responsabilidades entre todos os atores no âmbito escolar,

Há sempre muito que fazer. Mas há que se fazer junto. Há que ser significativo para o outro. Caso contrário, não há razão de ser, não há projeto comum. É preciso, ao coordenador e também à equipe gestora, organizar os espaços e tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo, para que possíveis caminhos de formação docente possam ser trilhados no interior da escola. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.54).

A segunda questão aberta referia-se aos prazeres que envolvem a prática da coordenação pedagógica. Nesta perspectiva, podemos evidenciar os seguintes aspectos:

Acompanhar do desenvolvimento pedagógico (aspecto 1) – a maioria dos CP demonstrou apreciar o fato de fazer parte da gestão escolar ao mesmo tempo em que sempre está envolvida nas relações de ensino e aprendizagem, estratégias e projetos com os alunos e docentes. Outro aspecto (2) mencionado pelos CPs é o fato de fazerem parte da formação dos professores e, assim, manterem-se envolvidos nas questões de aprendizagem da escola.

Além disso, demonstram prazer em serem os principais (3) responsáveis pela formação docente na escola, assim como (4) em ser um ator fundamental para o

desenvolvimento das relações que estabelecem entre os docentes/discentes/gestão e comunidade. Logo, a formação continuada e a gestão do trabalho pedagógico também são consideradas por este grupo como prazeres desta profissão.

A última questão dissertativa deste questionário estava relacionada às qualidades que este grupo entende como necessárias para ser um bom Coordenador Pedagógico. De maneira geral, as características que mais apareceram se foram: (1) a flexibilidade e facilidade em adaptar-se às demandas; e (2) comunicação, tolerância e paciência.

Sobre este segundo aspecto, podemos observar a presença dos termos “resiliência” e “escuta ativa”, muito repetidos nos materiais propostos pela Fundação Itaú Social que serviram de base para a formação destes gestores nos anos de 2015/2016. Na chamada “matriz de tutoria” desse plano formativo, essas características foram muito enfatizadas como aquelas indispensáveis para a qualidade da atuação formativa do CP. Assim, o vocabulário empregado nessa formação, que adota um padrão comumente utilizado em formações empresariais, parece ter sido absorvido e tomado como verdade por parte dos CPs.

Para Teodoro (2003), esta concepção se alinha com as diretrizes das reformas globais emanadas, em grande parte, dos organismos internacionais que “exercem um poder político, por meio da linguagem utilizada, para justificar e dar legitimidade às medidas reformadoras por eles sugeridas para as diversas regiões do planeta” (Teodoro, 2003, apud SHIROMA, 2004, p. 114).

Shiroma (2004) ainda cita as ideias defendidas por Ball (2002) para reforçar o argumento de que vivemos um processo de mudança e transformação da profissão docente, na qual se busca transformar os professores, de uma maneira sutil, em “sujeitos empresariais”.

De acordo com Ball (2002, p.7) novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados”, como empreendedores educacionais e são submetidos a avaliações periódicas e comparações dos seus desempenhos. Novas formas de disciplina são implantadas por meio da competição pela eficiência e produtividade. [...] trata-se de novas e invisíveis pedagogias de gestão. (SHIROMA, 2004, p.114).

Com esta reflexão, e conhecendo um pouco mais sobre quem são e o que fazem os coordenadores pedagógicos desta rede de ensino, passamos ao tópico seguinte para tratar dos dados que se referem à escola propriamente dita, lócus

desta pesquisa. Primeiramente, caracterizamos o bairro e a escola para, em seguida, discutir os dados levantados no questionário aplicado aos docentes.

5.1.4 O bairro Barcelona

A escola onde este trabalho de pesquisa foi realizado encontra-se no bairro Barcelona, cujo nome deve-se aos muitos espanhóis e descendentes que moravam no local. A localização do bairro está identificada na Figura 1, a seguir.

Figura 3 – São Caetano do Sul e o bairro Barcelona



Fonte: organizado pela autora com base em imagem retirada do Google Maps. Acesso em: nov/2017.

Por volta de 1949, quando foi criado, o bairro contava com chácaras de plantio e criação que, aos poucos, foram dando espaço às residências e a algumas indústrias, como a General Motors e a tecelagem Nice.

Assim como em toda a cidade, o bairro conta com água encanada, esgoto e pavimentação desde sua criação. Hoje em dia, ainda é um bairro prioritariamente residencial, entretanto, conta com grande atividade socioeconômica mista, composta por comércio e indústria, praças, postos de saúde e igrejas, além das oito escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e um dos *campi* da Universidade Municipal.

De modo geral, a população deste bairro pertence à classe média e média alta, entretanto, mas também possui munícipes de classe média baixa e baixa.

5.1.5 A escola

A instituição escolhida para esta pesquisa foi criada em 1952 pelo governo estadual, e municipalizada em 28 de dezembro de 2006. Nesta ocasião, foi amplamente reformada e até hoje conta com uma boa infraestrutura: possui quadra coberta, auditório, refeitório, cozinha industrial, coreto, horta comunitária, 18 salas de aulas, lousas digitais com acesso à internet em todas as salas, sala dos professores, banheiros em todos os seus três pisos, rampa de acesso e elevador.

Atende cerca de 900 alunos, com idades entre 6 e 15 anos, uma vez que oferece 18 turmas de 1º ao 5º ano no período vespertino, e mais 18 turmas do 6º ao 9º ano no período matutino. De maneira geral, atende a alunos de famílias que residem no município, portanto, que apresentam um bom poder aquisitivo. A Figura 4 a seguir mostra uma vista aérea da escola.

Figura 4 – A escola

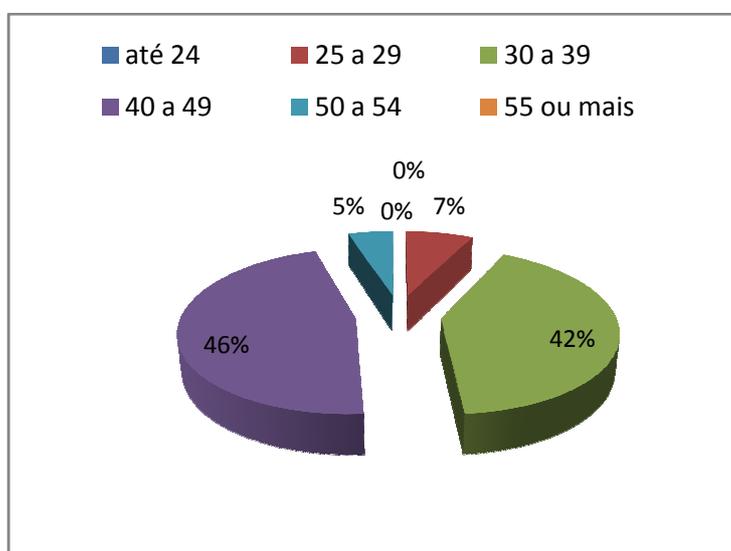


Fonte: organizado pela autora com base em imagem retirada do Google Maps. Acesso em: nov/2017.

5.1.6 Os docentes

Apresentamos, a seguir, os dados mais relevantes do questionário aplicado aos 41 docentes para a compreensão das principais características funcionais e profissionais dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental dessa escola. Em sua maioria, trata-se de mulheres (71%), que, conforme o Gráfico 10 tem idades entre 30 e 49 anos (88%).

Gráfico 10 – Faixa etária dos docentes



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Este cenário inicial se assemelha ao encontrado por diversos estudos sobre o perfil docente na educação básica brasileira (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011).

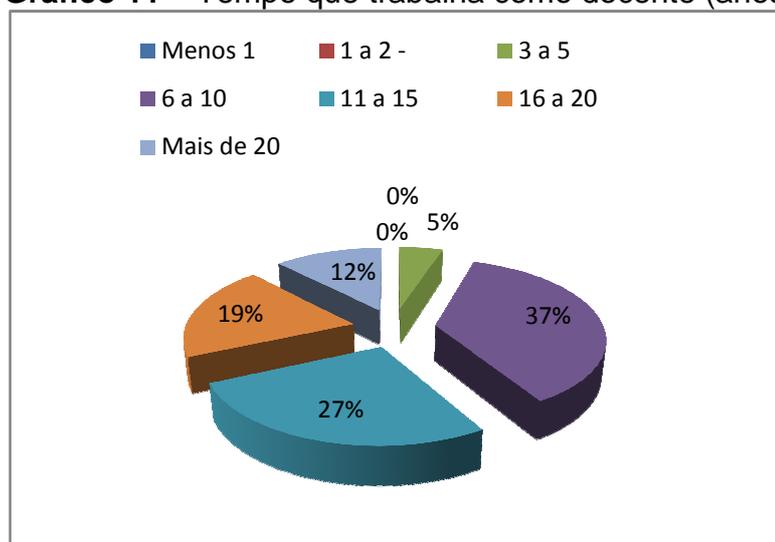
Sobre a formação acadêmica deste grupo, observa-se que 91% dos professores possuem licenciatura e bacharelado em suas áreas de atuação, e 61% possuem de 8 a 20 anos de formados.

Observa-se também que cerca de 90% destes estudaram em instituições de ensino superior privadas, confirmando a tendência do estudo de Gatti e Barreto (2009), que aponta que a maior parte dos cursos presenciais de formação para a docência são oferecidos pela iniciativa privada e, devido às diversas políticas ou

iniciativas institucionais, é crescente o ingresso de alunos provenientes de segmentos de renda mais baixa nos cursos de nível superior.

Segundo o Gráfico 11, estes professores, atuam como docentes há uma média de 6 a 15 anos (64%).

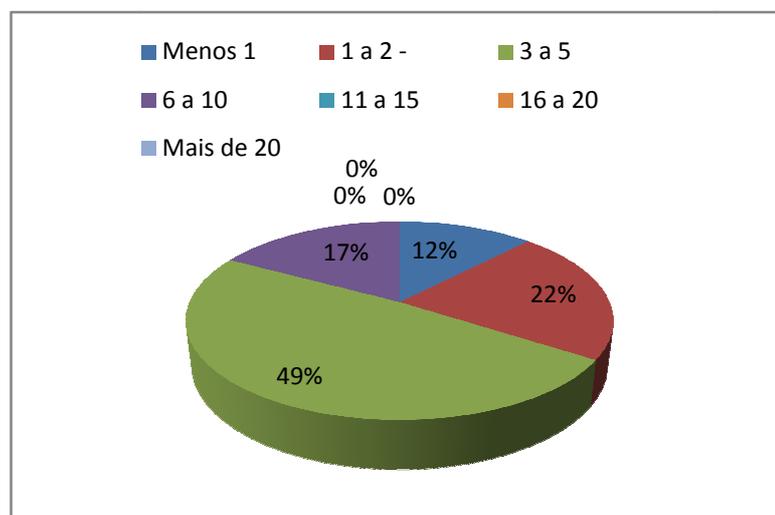
Gráfico 11 – Tempo que trabalha como docente (anos)



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Porém, quando se trata da atuação na unidade escolar pesquisada, pode-se observar, segundo o Gráfico 12, que a maioria dos docentes (71%) atua há uma média de 1 a 5 anos nesta unidade escolar.

Gráfico 12 – Tempo que trabalha como docente nesta escola (anos)



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Outro dado presente no questionário revela que 44% dos docentes atuam somente nesta unidade escolar, os demais compartilham sua jornada semanal de trabalho com outras duas ou mais escolas. 59% deles trabalham 40 h/a, ou mais, semanais. Neste sentido, em seu estudo sobre as políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André apresentam que:

Vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 149).

Contudo, podemos concluir que se trata de um grupo jovem e disposto a se aprimorar no ofício docente, uma vez que 78% procuraram algum tipo de atualização, especialização ou pós-graduação após o término de sua formação básica e inicial.

Podemos considerar que o perfil até o momento apresentado em muito se assemelha, dadas as devidas proporções, ao encontrado no restante do país. Segundo a pesquisa estatística sobre o perfil dos docentes do Brasil, realizada em 2010 por Oliveira e Vieira, verifica-se que, no país, a grande maioria dos docentes que atuam na educação básica é composta por mulheres (82%). Destas, 46% tem sua formação em ensino superior privado e apresentam idade média de aproximadamente 41 anos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 21-23).

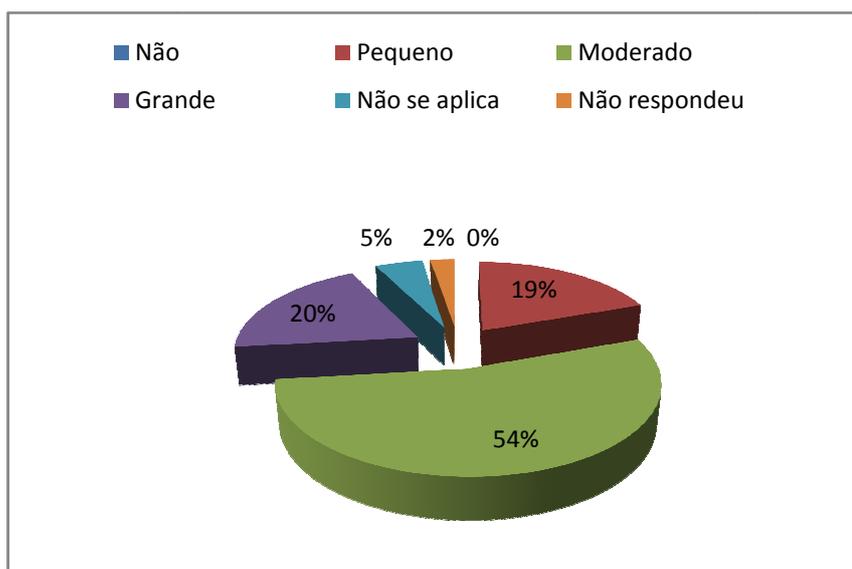
No quesito capacitação e ampliação ou extensão da formação docente, muitos dos docentes no Brasil possuem algum curso de pós-graduação (Ibid., p.37). Além disso, em relação à experiência na função, apontam que "em geral, o tempo médio em que os sujeitos pesquisados trabalham com Educação é de 14 anos, o trabalho com Educação na rede pública é de 12 anos e o tempo nesta unidade educacional é de cinco anos" (Ibid., p. 44).

Assim, o perfil dos professores da escola pesquisada é bem semelhante ao encontrado por Oliveira e Vieira no restante do Brasil. É preciso ressaltar que a investigação destes autores teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

Ainda sobre a formação continuada dos sujeitos desta pesquisa, cerca de 98% participaram de alguma atividade formativa nos últimos dois anos. Porém, de

acordo com o Gráfico 13, grande parte dos professores (54%) avalia que o impacto da formação continuada em sua prática de sala de aula é moderado; 20% do grupo atribuem grande impacto; e 19% pequeno impacto. Possivelmente, este grupo que atribui pouco impacto pertence também aos 36% dos professores que realizaram cursos sobre gestão ou áreas diversas à educação.

Gráfico 13 – Impacto da formação na prática

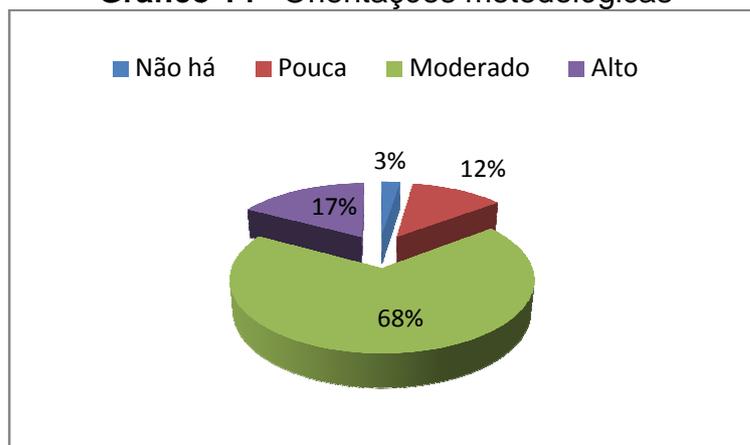


Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Quando questionados sobre a os temas que expressam as maiores necessidades formativas, o grupo apresentou como sendo temas de moderada ou alta necessidade de desenvolvimento: orientações metodológicas (85%); gestão do tempo (61%) e metodologias de avaliação (78%).

Este questionário também nos traz um dado relevante sobre o meio de contratação destes professores – 100% do grupo possuem vínculo efetivo de contratação, por meio de concurso público. Logo, ao contrário de seus gestores, que são contratados 100% por indicação política ou técnica, é possível constatar que eles não apresentam resistências ou ressalvas para apresentar suas dificuldades ou necessidades.

Sobre a necessidade de desenvolvimento profissional, os professores apresentam alguns pontos mais importantes, dentre os quais, as orientações metodológicas, cuja avaliação de sua importância formativa esta expressa no Gráfico 14:

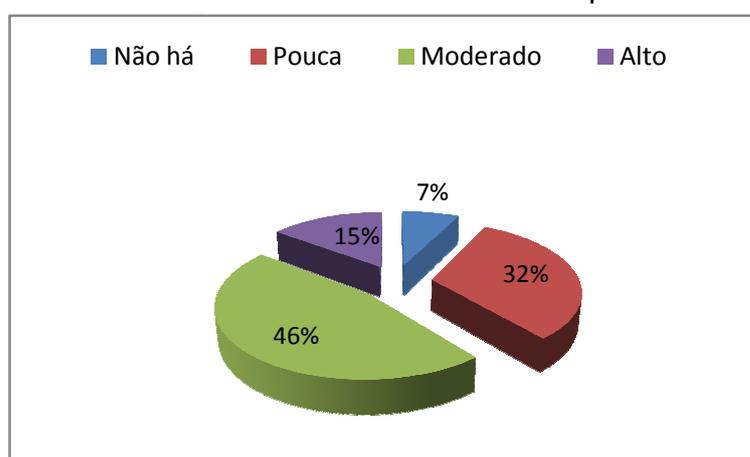
Gráfico 14– Orientações metodológicas

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Como vimos, 68% do grupo sente necessidade moderada de formações que tratem das orientações metodológicas, de modo a contribuir com o trabalho docente de sala de aula. Este fato pode estar relacionado ao que Barreto (2015) chama de fragilidade da formação inicial docente nos aspectos didáticos e metodológicos.

Nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios na composição dos currículos das licenciaturas. [...] uma vez que a concepção dominante é a de que para ser bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência. (BARRETO, 2015, p. 688).

Outro ponto que demonstra certa preocupação dos docentes trata da gestão da gestão de tempo diante das inúmeras demandas, conforme expresso no Gráfico 15.

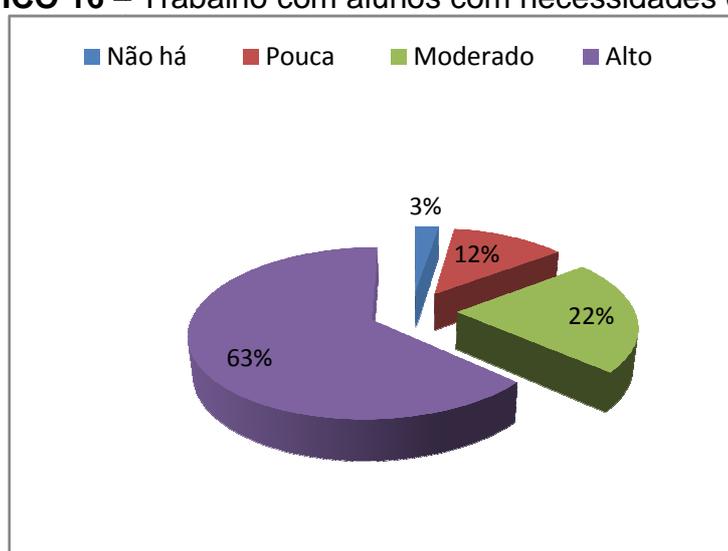
GRÁFICO 15 - Gestão do Tempo

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Esta questão ficou bastante evidente na fala dos coordenadores pedagógicos, que também apresentam essa necessidade de melhorar a organização e a otimização do (pouco) tempo de que dispõem, tendo em vista o atendimento e a articulação das atribuições e das urgências cotidianas da escola, como vimos anteriormente.

Por fim, 63% do grupo sentem necessidade de investimento no trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais, conforme expresso no Gráfico 16.

GRÁFICO 16 – Trabalho com alunos com necessidades especiais



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Neste sentido, Geglio (2006), em sua discussão sobre o coordenador pedagógico e a inclusão, ressalta a importância do assunto para a contemporaneidade, ainda que tenha sido, por tanto tempo, ignorado pela “ausência do espírito crítico e democrático” (GEGLIO, 2006, p. 109). Este autor reforça a importância do coordenador pedagógico no processo de inclusão, apontando como papel do CP articular as ações entre os portadores de necessidades especiais e os demais atores da escola, docentes, direção, e os outros alunos, mediando os possíveis conflitos e, principalmente, sendo o principal responsável pela desmistificação do tema da inclusão, e incentivador da formação voltada à superação das barreiras e entraves trazidos pela falta de preparo e amparo docente.

Quando questionados sobre a elaboração do PPP (Plano Político Pedagógico), 32% dos docentes, não sabiam como havia sido elaborado e 35%

disseram que se tratava de um modelo pronto que foi discutido com o grupo, ou seja, aparentemente o processo de elaboração, assim como as metas e objetivos do plano desta unidade escolar, não estavam claros para todos os docentes.

Vale ressaltar que no ano de 2016 foi a primeira vez que se realizou a elaboração de um PPP nas escolas municipais de São Caetano do Sul. Apesar dos bons resultados anteriormente mencionados, nenhuma das 14 escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental havia elaborado este plano, seja de forma democrática ou não. Até então, as escolas apresentavam anualmente à Secretaria de Educação apenas o Plano Escolar.

Sobre a rotina de trabalho e algumas atividades importantes da rotina dos docentes, podemos destacar algumas informações, como a demonstrada no Gráfico 17, que demonstra que a grande maioria do grupo participa do planejamento para aplicação do currículo:

Gráfico 17 – Planejamento do currículo



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Apesar disso, as decisões que exigem planejamento, trabalho coletivo e o efetivo exercício da gestão democrática não fazem parte das prioridades nesta unidade escolar. Isso fica expresso pelos dados do Gráfico 18, que demonstram a participação docente nas reuniões do conselho escolar.

Gráfico 18 – Reuniões do conselho escolar

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016

E do Gráfico 19, que também expressa baixa participação dos professores nas discussões das metas educacionais.

GRÁFICO 19 – Discussão das metas educacionais

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016

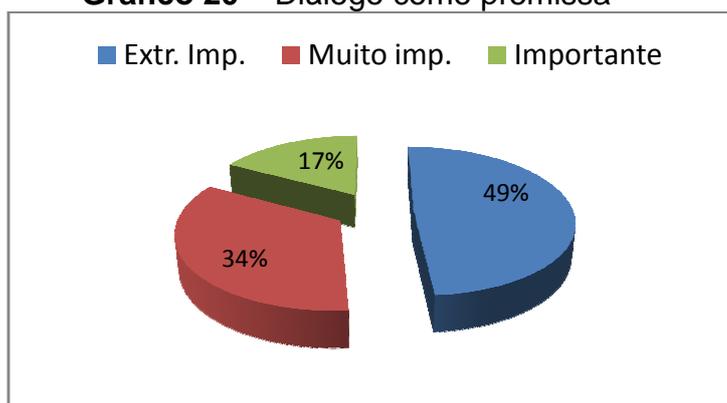
Estes dados corroboram o estudo de Garcia e Prearo (2016), segundo o qual:

Em relação à gestão escolar democrática, constatou-se que se trata ainda de um processo frágil, mais fortalecido no discurso das pessoas do que na concretude das realizações escolares. A gestão democrática é ainda muito mais um símbolo inspirador do que um marco que incita à ação. (GARCIA; PREARO, 2016, p. 159).

Quanto questionados sobre a qualidade da educação, podemos observar que, dos 10 itens levantados, sete foram apontados pela grande maioria do grupo como sendo de extrema importância. Curiosamente, pudemos constatar que esse aspecto também apareceu no questionário dos CPs, no qual 60% do grupo indicaram todos os itens como sendo de extrema importância para a melhoria da qualidade da educação. Este fato pode revelar certa dificuldade, tanto dos gestores quanto dos docentes, em estabelecer prioridades e metas. Além da indefinição de suas principais necessidades formativas ou organizacionais.

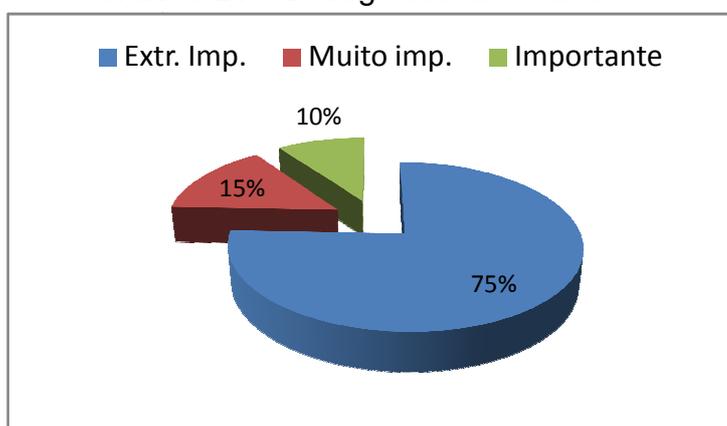
Contudo, os pontos que apresentaram maior indicação como extremamente importante para a qualidade da educação foram os de diálogo, conforme expresso pelos Gráficos 20 e 21:

Gráfico 20 – Diálogo como premissa



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016

Gráfico 21 – Diálogo escola-família

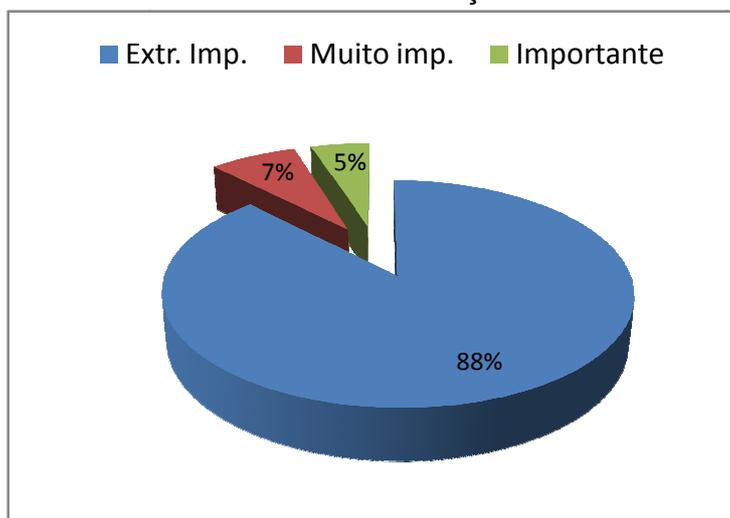


Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016

Estes pontos foram amplamente discutidos durante as sessões reflexivas, e causaram certa estranheza, uma vez que praticamente a metade do grupo (49%) apresentou o diálogo como premissa básica para o trabalho na escola, enquanto o diálogo com a família foi o ponto mais importante (75%) destacado por eles. Em uma das sessões, um professor chegou a indagar: “Será que os professores querem realmente um diálogo com as famílias, ou apenas serem ouvidos por elas?”. Mostrando que esta questão precisa ser melhor investigada e necessita de um investimento na relação entre as famílias e a escola.

Ainda sobre a qualidade da educação, 88% dos docentes indicaram que a formação continuada é de extrema importância, conforme demonstra o Gráfico 22

Gráfico 22 – Formação docente



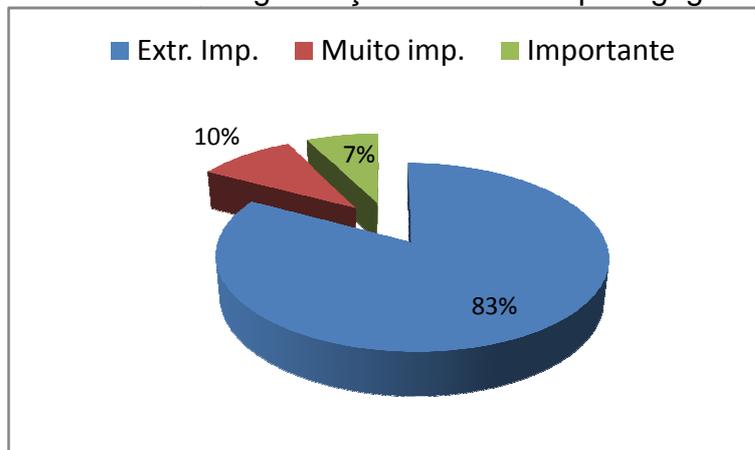
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Neste sentido, Bruno e Abreu (2006), trazem Arroyo (1997) e Carvalho (1997) para a discussão sobre a necessidade de se fortalecer, nas escolas, o conceito de escola como local privilegiado de formação, e desta instituição ser criticamente repensada e reconhecida como “agência social produtora e reprodutora de uma sociedade excludente” (BRUNO; ABREU, 2006, p. 107). Trazem também a necessidade de, através da formação docente, criar outras possibilidades de transformação para essa realidade, a partir de ações e dos compromissos firmados pela e com a comunidade escolar.

Os professores também elencaram a organização do trabalho pedagógico (Gráfico 23), a existência do trabalho colaborativo (Gráfico 24) e a gestão

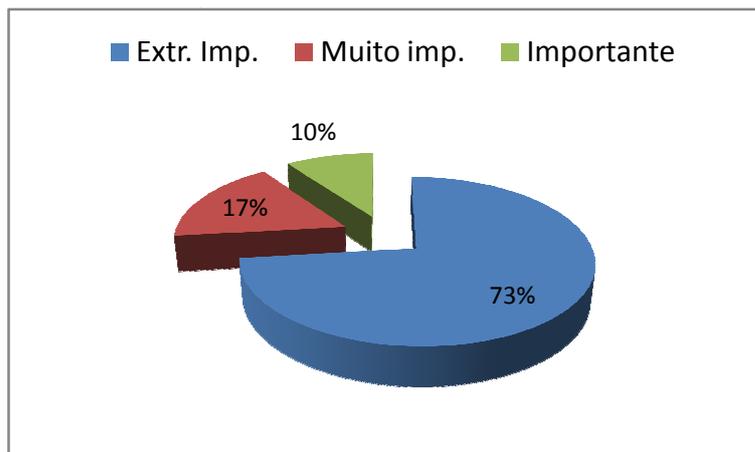
democrática (Gráfico 25) como premissas de extrema relevância na discussão deste tema.

Gráfico 23 – Organização do trabalho pedagógico



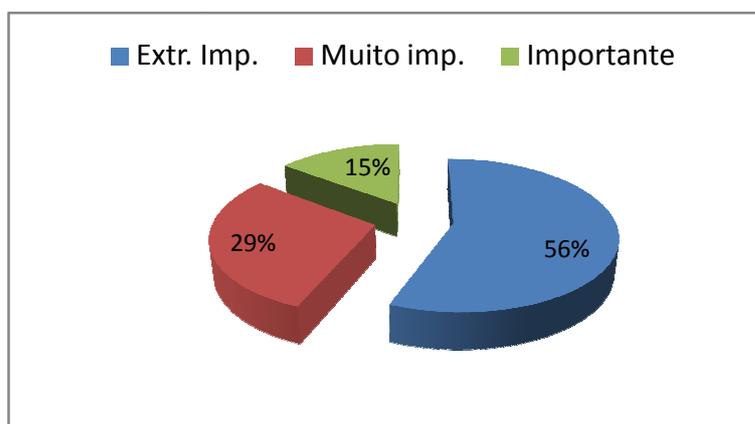
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Gráfico 24 – Trabalho colaborativo



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Gráfico 25 – Gestão democrática



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

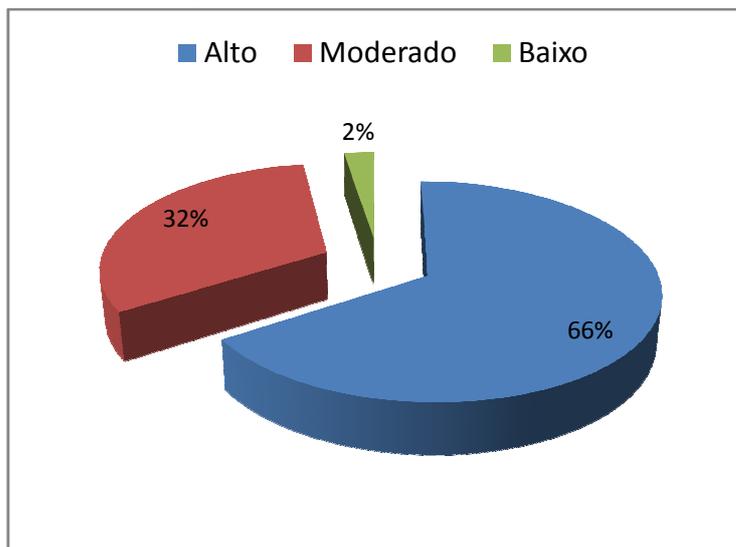
Diversos autores corroboram os aspectos apontados pelos docentes desta escola no sentido de valorizar o trabalho colaborativo e a gestão democrática, a fim de fortalecer a relação da escola com sua comunidade e, assim, favorecer o aprendizado dos alunos. Assim como, sobre a relevância do papel do CP como ator indispensável na articulação e na organização que tornará esses processos viáveis e aplicáveis.

Placco e Souza (2006) ressaltam a importância do coordenador como uma figura acessível e capaz de articular as potencialidades de seu grupo, sem a necessidade de uma autoridade outorgada, mas sim, por meio da "hierarquia legitimada pelo reconhecimento da competência de quem a exerce" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 27). Ou seja, por meio dos vínculos, o coordenador deve possuir uma autoridade oriunda do reconhecimento social que a figura recebe por sua competência e ações, e não apenas pelo posto ocupado em si.

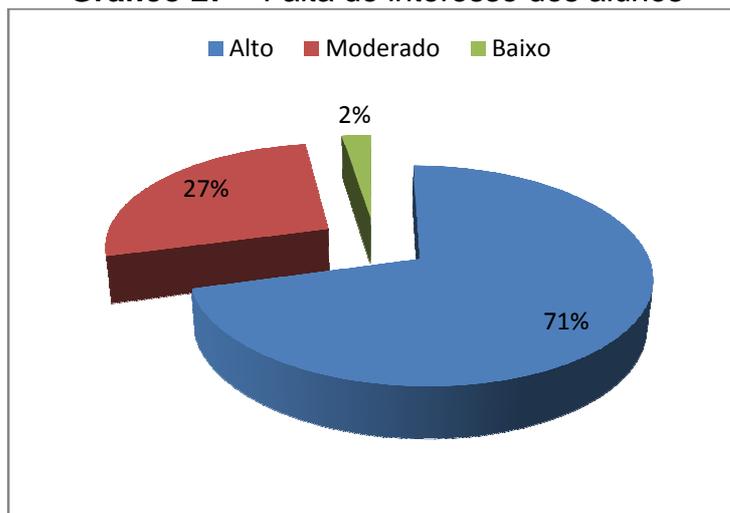
Desta forma, sendo respeitado por seu grupo, o CP cria condições para articular melhores caminhos para o trabalho colaborativo entre os docentes, e também valorizar a diversidade de saberes, inerentes à comunidade escolar, por meio do exercício da gestão democrática.

Campos e Aragão (2012) recorrem às concepções de Vigotsky e Freire para evidenciar a prioridade do processo de interação e troca para o aprendizado ocorrer de forma construtiva. Reiteram também a importância do coordenador pedagógico como um elo e uma alavanca dos conhecimentos dentro do ambiente escolar, e apontam que é indispensável que os saberes "não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes 'seus', individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola" (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 39). Com isso, deve-se priorizar essa troca de saberes e deslocar da visão individual a detenção do conhecimento, instigando o conceito de que dentro da escola o trabalho é validado e reafirmado quando coletivizado.

Continuando com a discussão dos dados do questionário, podemos observar o grau de influência que os docentes atribuem a alguns fatores que, segundo eles, se refletem diretamente no desempenho dos alunos. Foram apresentados 12 itens, dentre eles alguns dos que mais se destacaram foi a indisciplina dos alunos e a falta de interesse, conforme os Gráficos 26 e 27.

Gráfico 26 – Indisciplina dos alunos em sala

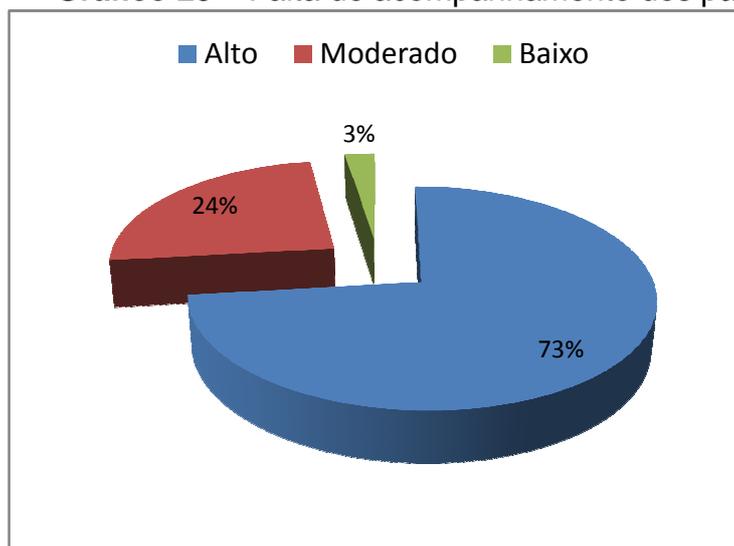
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Gráfico 27 – Falta de interesse dos alunos

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Infelizmente, a questão da indisciplina e a falta de interesse dos alunos são queixas recorrentes nas escolas da atualidade. Os alunos mudaram, e, nem sempre, a escola está preparada para lidar com estas mudanças e propor desafios que fomentem a curiosidade e a criticidade deles.

Outro item que a grande maioria dos professores participantes apontou como de grande influência negativa sobre o desempenho dos alunos foi a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, conforme se observa no Gráfico 28:

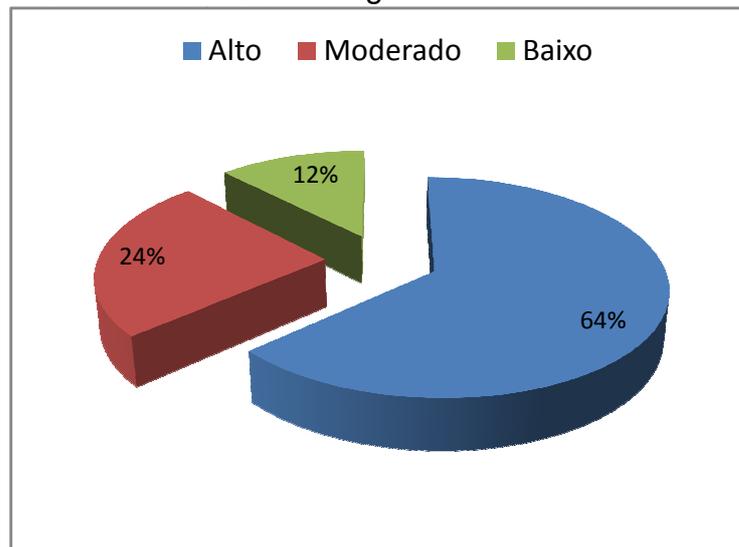
Gráfico 28 – Falta de acompanhamento dos pais

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Sobre a participação dos pais, Imbernón (2000), aponta que aproximar as famílias da escola pode ser um caminho indispensável para que se compreendam quem, de fato, é essa comunidade aprendente. Acreditamos que, ao se estudar e reconhecer quem é a comunidade, pode-se desenvolver mecanismos para atraí-la e, assim, torná-la corresponsável pelos resultados da escola. Também poderia ser uma maneira de reduzir a indisciplina discente.

[...] a escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se “simplesmente”, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto. (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Por fim, um terceiro item de destaque comentado pelos professores foi a sobrecarga de trabalho, conforme demonstrado no Gráfico 29:

Gráfico 29 – Sobrecarga de trabalho burocrático

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Sobre o excesso de trabalho burocrático docente, Gatti, André e Barreto (2011), em estudo sobre as políticas docentes no Brasil, apresentam pontos essenciais para o delineamento das políticas brasileiras no que se refere à melhoria das condições de trabalho, segundo relatório da OCDE ⁸. Este documento propõe que

[...] muitas vezes, as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. A garantia de recursos materiais, infraestrutura e segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores são fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos. (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 206).

As autoras ainda ressaltam que, para garantir que os docentes se disponham a sempre desenvolver e melhorar o exercício do magistério, serão necessários grandes esforços por parte do governo em muitas frentes, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura, “planos de carreira e salários mais atrativos, trabalho na escola e criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes” (Ibid, p. 207).

⁸ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – Trata-se de uma organização internacional, composta por mais de 30 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado. Esta organização oferece uma plataforma para comparação de políticas econômicas, tendo em vista a solução de problemas comuns e a coordenação de políticas domésticas e internacionais.

Ainda sobre a análise do questionário docente, podemos observar outros itens relacionados ao desempenho dos alunos: carência de infraestrutura (73%), nível cultural dos pais (54%) e meio social (56%) receberam atribuição de grau de influência moderada, possivelmente por se tratar de uma comunidade de bom poder aquisitivo, conforme apresentado na descrição do entorno escolar. Contudo, acreditamos que as necessidades desta escola estão mais relacionadas à articulação do trabalho pedagógico e ao exercício da gestão democrática do que às questões de infraestrutura ou meio social.

Verificamos, também, que as propostas que mais receberam indicação de baixo impacto, estavam relacionadas à prática docente: conteúdos curriculares inadequados (17%) e o trabalho realizado nos HTPC (18%). Entretanto, estes dados contradizem a relevância da formação e do aperfeiçoamento, apontados por este mesmo grupo, na questão que se referia à qualidade da educação, em que 88% dos participantes indicaram a necessidade de constante formação para a qualidade da educação.

Para concluir, os docentes foram questionados sobre as expectativas da vida acadêmica de seus alunos. Neste momento, 100% dos docentes, acreditam que seus discentes vão concluir o Ensino Fundamental, entretanto, apenas 63% acreditam que todos vão concluir o Ensino Médio, enquanto 44% acreditam que apenas menos da metade dos alunos concluirão o Ensino Superior.

Podemos relacionar estes dados ao fato de grande parte dos docentes associar o desempenho discente, sobretudo a indisciplina (66%) e o desinteresse dos alunos (71%) o que sugere a (falsa) ideia de que o aprendizado estaria muito relacionado à postura do aluno e não, necessariamente, às ações da escola ou do professor.

Contudo, podemos sintetizar que este grupo docente é relativamente jovem, porém, com certa experiência como docente. Os professores demonstram preocupação, sobretudo com as questões metodológicas e de gestão de tempo, como algo a ser desenvolvido. Também reconhecem a importância da gestão democrática, embora não apresentem clareza de seu papel neste processo. Além disso, reconhecem o trabalho colaborativo e a melhor organização do trabalho pedagógico como possibilidades eficientes para obter melhorias no desempenho de suas funções e para a diminuição do excesso de trabalho burocrático.

Sendo assim, considerando estes aspectos como os de maior relevância obtidos por meio do questionário aplicado a este grupo docente e que mais se relacionaram às discussões realizadas ao longo das sessões reflexivas, discute-se, no próximo item, por meio do procedimento metodológico dos núcleos de significação, como os dados produzidos nessas sessões foram analisados em busca dos sentidos e significados, visando traduzir os reais sentidos e significados trazidos nas falas e expressões dos atores envolvidos nesta pesquisa.

5.2 Os núcleos de significação

Como proposto por Aguiar, Soares e Machado (2015), após a realização das "leituras flutuantes", organizamos as falas e expressões que mais carregavam os sentidos sobre um mesmo assunto, de maneira a se complementar ou contradizer.

Apresentamos, a seguir, algumas das principais falas que constituíram os pré-indicadores que surgiram desta primeira parte da investigação.

5.2.1 Escassez de tempo e identidade frágil: o grupo precisa de mudanças

Este primeiro núcleo de significação foi constituído a partir da aglutinação dos três primeiros indicadores organizados que, por sua vez, representam pré-indicadores das falas mais significativas do grupo durante as sessões reflexivas, conforme pode ser verificado no Quadro 1, especialmente nas frases que optamos por destacar. Para facilitar a identificação, estão indicadas, em cada uma das falas, acompanhando a letra S, o número da sessão na qual esta fala foi dita, e, com uma letra P, a página na qual ela se encontra no arquivo de transcrições desta dissertação, a quem possa interessar.

Quadro 1 – Indicador 1: atribuições x afazeres = identidade frágil

<p>"[...] Isso até sei que é uma atribuição, mas isso é muito difícil de fazer de uma forma controlada [...]" (S1, P7)</p>

<p>"Eu tenho a impressão que a gente não se aprofunda em nada porque a gente não tem certeza das nossas prioridades, então, a gente não consegue aprofundar em nada porque nem consegue dizer o que é mais importante." (S3, p. 9)</p>

"A gente faz de tudo um pouco. A gente olha as atividades que os professores mandam, OIAs⁹ também, em época de prova tem a parte de separar algum material para o professor que pediu, às vezes a gente substitui quando falta professor [...]" (S1, P2)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Um tema recorrente, sobretudo nas primeiras sessões, foi o das atribuições e demandas da coordenação de área. A maioria deles nem ao menos sabia que suas atribuições constavam no Regimento Escolar. Muitos se mostraram surpresos ao conhecerem esse documento. Segundo os relatos, eles não apresentam uma rotina de trabalho predefinida, embora trabalhem muito. Suas demandas giram em torno das necessidades e urgências diárias.

O mesmo relato aparece nos questionários dos coordenadores pedagógicos da rede de São Caetano do Sul, assim como em diversos trabalhos acadêmicos que buscam compreender a rotina dos CPs. Muitas vezes os coordenadores de área, também atuavam como "apagadores de incêndio", assim como os coordenadores pedagógicos. A dificuldade em planejar e determinar uma rotina e, assim, viabilizar a escolha de suas prioridades, pode estar diretamente relacionada à questão da frágil identidade docente.

Segundo estudos de Dubar, "a imagem que o profissional faz de si interfere sobre a maneira como realiza suas ações, as quais, por sua vez, sustentam essa imagem como identidade profissional" (1997, apud PLACCO E SOUZA, 2012, p. 13).

Dessa forma, é preciso investir no planejamento das atividades dos docentes e coordenadores de área, a fim de esclarecer a toda a comunidade escolar sobre o papel de cada ator no processo de aprendizagem, que deve ser o objetivo principal da escola. Planejamento e gestão de tempo, aliás, constituem o segundo indicador, sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Indicador 2: Tempo, planejamento e/ou prioridade? Eis a questão!

"Não deu tempo de ver tudo, nunca dá, a gente programa e nunca dá [...]" (S4, P9)

"Eu acho que **o professor tinha que ter tempo também pra conversar,** para decidir, porque a gente conversa só no planejamento [...]" (S3, P2)

"Eu aprendi fazendo, é o tempo. Eu percebi que quando eu pensava a aula

⁹OIAs - Outros Instrumentos de Avaliação, assim são chamadas as atividades processuais avaliativas aplicadas ao longo do trimestre em toda a rede municipal de ensino de São Caetano do Sul. Além das provas oficiais, cada professor deve aplicar, no mínimo, outras três atividades avaliativas que irão compor a média trimestral do aluno.

antes, a aula tinha um melhor desenvolvimento e eu conseguia ter melhores resultados." (S3, P4)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Este recorte sintetiza bem as muitas falas que aparecem nas sessões reflexivas e que corroboram os dados dos questionários, tanto dos CPs, quando dos docentes, no que se refere à gestão do tempo. Acreditamos que esse fator está diretamente relacionado à dificuldade de antecipação e planejamentos, como causas das principais fragilidades do trabalho pedagógico na escola.

Segundo Menegolla e Sant'anna (2001), é por meio do planejamento que o docente, esteja ele atuando como professor ou gestor, consegue ter uma melhor visão do todo e, assim, "determinar as grandes urgências, suas prioridades básicas" (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p.40), sendo capaz de ordenar e articular seus recursos e meios necessários para o alcance de suas metas e objetivos a longo, médio e curto prazo. Fusari (2008, p.47) reforça essa ideia ao afirmar que

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. [...] aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 2008, p. 47).

Neste sentido, Moretto ressalta que, ainda hoje, "muitos professores pensam que somente suas experiências como docente são capazes de garantir a qualidade de suas aulas" (2007, p. 100), desprezando, assim, a necessidade e a importância do planejamento.

Também o MEC divulgou, em 2006, um documento sobre o planejamento e a avaliação da educação, relevando que muitos docentes confundem o planejamento com a simples escolha dos exercícios do material didático em função do tempo que os alunos levam para resolvê-los.

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado. (MEC, 2006, p. 40).

Logo, evidencia-se a necessidade de se criar processos de reflexão que possam ressignificar a importância do planejamento e da gestão de tempo em prol

da redução das urgências, do planejamento coeso e coerente, em benefício de toda a comunidade escolar. As mudanças necessárias constituem justamente o próximo indicador, evidenciado no Quadro 3.

Quadro 3 – Indicador 3: as mudanças necessárias

“A gente acaba fazendo tantas questões burocráticas e pedagógicas, que são tantas coisas pra falar, acontecem tantas coisas numa escola, e a gente tem só duas aulas ou menos pra resolver, que fica quase impossível ter profundidade, a coisa ter o peso que ela merece.” (S2, P11)

“A gente trabalha muito, tendo em vista isso que o Adriano falou, com resultado, é o que parece. **A educação vive muito em busca do resultado.** ‘Você tem que fazer esse projeto ontem, porque ele tem que ser publicado, ele tem que mostrar para alguém’, ou então ‘a prova tem que ter a pontuação X e o percentual de alunos aprovados tem que ser esse’, **ninguém está interessado em ver o procedimento, o processo, é só resultado** e aquilo ali tem que mostrar no final do ano para fechar o balanço. **A educação virou balanço. O currículo também parece que não foi muito bem pensado,** você joga uma quantidade absurda de conteúdos para serem trabalhados por trimestre, **você não tenta equilibrar os conteúdos ao longo do ano, você joga num, depois o outro fica mais vazio no final, e assim vai.**” (S3, P7)

“Foi o tempo em que não se tinha mais acesso a esse tipo de coisa. **Hoje não precisa ter uma memória de elefante, essa habilidade de memorizar coisas não é mais fundamental,** a gente tem acesso a essas coisas, né? Mas, selecionar, filtrar, interpretar, relacionar, que são coisas muito mais importantes, isso eles não sabem fazer ou têm muita dificuldade, e às vezes a gente fica só focando, fazendo com que eles decorem, com que... Não tem, né? Não tem condição. Eles têm acesso a informação. Porque eles não têm essas habilidades que a G. comentou, porque não são fáceis. **Selecionar, organizar para poder interpretar, são super difíceis de atingir. E aí não adianta o conteúdo estar todo lá se eles não têm essa habilidade desenvolvida. A gente acha que sabem, mas nós temos que ensinar.**” (S5, P11)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Ao longo das sessões com os coordenadores de área e professores voluntários, emergiram necessidades de mudanças, tendo em vista uma melhoria na qualidade da educação oferecida. Muitos pontos foram levantados, dentre os quais podemos destacar a necessidade de rever a quantidade de trabalho burocrático atribuído ao docente, uma vez que este se vê obrigado a despender muita energia e tempo para o cumprimento de demandas burocráticas, como o preenchimento de fichas e documentações, em detrimento do planejamento de propostas desafiadoras para a aprendizagem dos alunos.

Essa queixa também aparece nos dados dos CP, o que sugere a necessidade de rever todo o sistema educacional em busca do equilíbrio entre o tempo que dos docentes os gestores dispõem e as demandas que lhes são impostas. Este ponto ficou bastante evidente quando os docentes se referem à pressão exercida sobre as escolas pelas políticas públicas de resultados quantitativos de qualidade, amplamente divulgados pelos meios de comunicação. Tais políticas, muitas vezes, alteram o curso das propostas das escolas e acabam restringindo o currículo, como mostra o estudo de Bonamino e Sousa (2012) sobre as consequências das avaliações de larga escala da educação básica brasileira para o currículo e para o trabalho de docentes e gestores.

As autoras argumentam que as avaliações foram intensificando a pressão que exercem no cotidiano das escolas ao longo dos anos. Inicialmente, o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica), tinha caráter diagnóstico, trazendo o que chamam de responsabilização branda, uma vez que seus resultados eram amostrais. Mas, com a introdução da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2007, as avaliações censitárias, com divulgação de *rankings* de escolas pela mídia, permitiram vincular políticas de responsabilização dos docentes e gestores aos resultados obtidos. Assim, o binômio currículo-avaliação passou a nortear o trabalho pedagógico das escolas em busca de melhores resultados.

Ainda segundo estas autoras, essa é a situação vivida hoje em muitos municípios brasileiros que adotaram medidas de bonificação salarial dos profissionais da educação em função dos índices de qualidade alcançados. Concordamos com o argumento das autoras de que esse modelo acarreta grandes riscos ao currículo, pois as escolas passaram a adiantar conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano em busca de melhores resultados nas avaliações externas.

Outro ponto latente nas discussões deste grupo se refere à necessidade de “modernização da escola”, uma vez que esta instituição não é mais o único espaço de se alcançar a informação e o saber. Assim, torna-se evidente a necessidade de reflexão e de ressignificação de algumas práticas docentes de sala de aula. Técnicas do século XIX não atingem mais os discentes de hoje em dia, que tem a informação, literalmente, nas palmas das mãos. É preciso criar ou ampliar o

encantamento pela criatividade, pela transformação dos saberes, algo que se edifique nas relações, e não somente na internet.

Contudo, a formação inicial docente não tem suprido essa necessidade. Segundo relato dos docentes participantes da pesquisa, muitos deles aprenderam a lecionar dando aulas – a graduação e os estágios não supriram minimamente suas necessidades de conhecimentos didáticos e metodológicos para atuarem em sala de aula.

Esse dado de realidade também interfere na atuação do CP enquanto formador, uma vez que é muito mais complexo propor mudanças que os docentes desconhecem ou não vivenciaram em seu processo formativo. Atualmente, a escola vive um momento de necessidade de transformação, entretanto, não há um único modelo a ser seguido. Cabe ao coordenador pedagógico, junto com os seus pares (coordenadores de área, professores), promover esse debate para que encontrem, coletivamente, o melhor caminho para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Quanto ao tempo, é notório que, além de ser insuficiente para as atividades de planejamento – apenas duas aulas semanais –, o formato dos chamados HTPCs proposto pelo município para o trabalho coletivo não é adequado para atender à necessidade de diálogo e interatividade manifestada pelos participantes.

De maneira geral, eles apontam que o diálogo, o trabalho coletivo e colaborativo são indispensáveis, mas, no dia a dia, acabam por priorizar as tarefas individuais e/ou burocráticas em detrimento de atividades mais reflexivas, cujos resultados são obtidos em longo prazo. Além disso, demonstram não ter clareza de por que isso acontece ou de como o trabalho colaborativo poderia auxiliá-los a aprender novas possibilidades e a reduzir também o trabalho burocrático, como o de atribuição de algumas notas, por exemplo. Novamente, a teoria se distancia da prática.

Diante da análise e interpretação das falas e do contexto no qual se insere esta investigação, torna-se evidente que tanto os docentes desta unidade escolar quanto os coordenadores da rede de São Caetano do Sul possuem uma identidade profissional frágil. O sintoma dessa fragilidade aparece, a nosso ver, na dificuldade que têm de priorizar demandas e organizar o tempo em função de suas reais atribuições, o que é comum aos docentes, aos coordenadores de área e também aos CPs.

Acreditamos que este fato pode estar relacionado, em grande parte, à incansável busca por melhores resultados que impõe demandas que, nem sempre, a escola está preparada para atender.

5.2.2 Trabalhar juntos: estratégias para transformar a prática

Este segundo núcleo foi constituído a partir da reunião das principais ideias que emergiram quando o grupo foi questionado sobre o que fazer diante dos problemas identificados no núcleo anterior. Os docentes apontam algumas estratégias que poderiam viabilizar propostas de ação, as quais estão mais bem detalhadas nos trechos dos pré-indicadores e indicadores que constituem este núcleo. O primeiro pré-indicador deste núcleo, e quarto da pesquisa como um todo, fala sobre estratégias de gestão e docência, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Indicador 4: Compartilhamento de estratégias de gestão e docência

“A própria palavra já diz o que devíamos fazer - Labor, trabalhar. Co, juntos. Trabalhar juntos.” (S6, P2)

“Pelos experiências que eu tive em alguns casos até **os alunos que eram, deram mais trabalho, assim, de comportamento mesmo ou de interesse, foram aqueles que tiveram mais, não sucesso, mas que mais participaram**,[das atividades diferenciadas], porque fugia justamente daquele padrão que a gente seguia no cotidiano.” (S5, P18)

“E na outra [sessão] a gente falou que trabalhar com **projetos interdisciplinares** e tal ajuda, **é uma estratégia positiva e tal. Acho que quando o professor de ciências também pontua erros ortográficos tem a ver com essa interdisciplinaridade, e o aluno grava com mais facilidade** até do que se só o professor de língua, e nenhum outro pontuar nada.” (S5, P7)

“**Eu acho que na escola tudo deveria ser sistematizado** [organizado]. Tudo teria que ter como funciona, com quem se fala, se você vai pegar o material, com quem você fala, porque ele fica sabendo porque ele informa os outros, porque, exemplo de educação física: a gente vai dar aula, às vezes tem material, tem os cones, mas os cones estão sendo utilizados para os ônibus que vão para o passeio. Então, às vezes você planeja uma coisa para utilizar, chega lá e não está lá, mas não é porque não tem, é porque alguém pegou sem avisar quem é o responsável do setor, e assim acontece com várias outras partes.” (S6, P4).

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Este foi o indicador com o maior número de pré-indicadores, cerca de 60 falas sobre possibilidades de mudanças e aprimoramentos que, para este grupo, teriam reflexos diretos na qualidade da educação oferecida pela escola.

Na busca por estratégias dentro do próprio contexto escolar, emergiu a hipótese de que, se melhor articulado com a adoção de algumas medidas de gestão, o trabalho poderia evoluir muito e, em alguns casos, exigir menos energia dos docentes. Um professor, por exemplo, sugeriu a indicação de um funcionário ou um local para a concentração dos registros ou para organização dos materiais e espaços, com o objetivo de aprimorar a comunicação da equipe com relação a espaços, materiais e situações aos quais muitas pessoas têm acesso e em horários diferentes.

Outro ponto bastante enfatizado foi a ideia de desenvolver projetos interdisciplinares como uma proposta para aliviar o trabalho burocrático docente e, assim, fomentar a participação e o interesse dos alunos. Gatti, André e Barreto (2011) trazem uma reflexão sobre as possibilidades transversais e interdisciplinares do ensino, aliadas à necessidade de contextualização. As autoras lembram que a legislação brasileira não obriga a interdisciplinaridade, mas já a aponta como uma possibilidade de busca de estratégias que, de fato, levem o aluno a refletir e a estabelecer relações entre os conhecimentos das diferentes áreas.

Grande parte das ideias e propostas levantadas durante as discussões são plenamente viáveis e facilitariam a utilização dos recursos já dispostos pela unidade escolar com articulações simples, utilizando a infraestrutura e a disposição demonstrada pelos profissionais da escola, uma vez que eles revelaram acreditar que a adoção de algumas dessas medidas reduziria o peso de seu trabalho burocrático, além de abrir novos horizontes para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem formal.

Descrever as propostas apresentadas não é o foco deste trabalho, mas um estudo posterior das ideias reunidas neste indicador pode auxiliar esta unidade escolar a melhorar sua organização e a aprimorar suas práticas pedagógicas e de gestão. Para tanto, a troca de experiências foi um dos aspectos de maior relevância entre os discutidos nas sessões reflexivas, o que fica claro no indicador do Quadro 5:

Quadro 5 – Indicador 5: troca de experiências

“Eu acho que poderíamos montar um banco de boas ideias, pra facilitar o nosso trabalho. Porque nem sempre a gente vai lembrar de tudo...” (S5, P19)

“Eu acho que tem muita coisa, que, principalmente o professor, poderia se ajudar... tem muito professor que trabalha muito no casulo dele.” (S1, P2)

“Tem muita gente que quer fazer coisas novas, que tem boas ideias e, de repente, se vê sozinho, e tem essas boas ideias, mas ninguém abraça a causa e diz ‘como você é bobo’, ‘Ai, não perde seu tempo’.” (S1, P4)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Foi possível identificar, neste conjunto de ideias, dentre muitas outras coisas, uma nuance performática, provavelmente oriunda da formação continuada já oferecida aos professores pela gestão municipal.

Como já citado anteriormente, na análise dos dados dos CPs, também é presente no vocabulário dos docentes um discurso que reflete a formação oferecida pela rede municipal de educação. Por exemplo, as palavras “boas práticas” são recorrentes e carregam, ainda que silenciosamente, muitos significados ocultos.

Sem perceber, os professores apresentam suas estratégias didáticas e metodológicas como "bons modelos" de produção que, se aplicados corretamente, seriam capazes de "gerar bons resultados". Muitas destas possibilidades são apresentadas como receitas que poderiam ser facilmente reproduzidas, "Basta que se tenha boa vontade!", para exemplificar com uma fala amplamente reproduzida no meio.

Ao longo das sessões, os docentes e coordenadores de área expressaram concepções já incutidas em sua forma de ver a educação sem que se dessem conta. É comum a repetição de que, se as estratégias tidas como “boas práticas” fossem amplamente divulgadas e compartilhadas, poderiam “resolver” muitos dos desafios cotidianos. De acordo com Ball (2002),

[...] novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como empreendedores educacionais e são submetidos avaliações periódicas e comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são implantadas por meio da competição pela eficiência e produtividade. [...] trata-se instilar da atitude e da cultura segundo os quais o trabalhador se sente responsável e, ao mesmo tempo, comprometido ou pessoalmente empenhado na organização escolar. (BALL, 2002 apud SHIROMA, 2004, p.114).

Shiroma (2004) chama de profissionalização do quadro do magistério este processo de tornar o professor um executor de propostas acabadas e incapaz de refletir e redefinir sua proposta pedagógica com autonomia e autenticidade.

Todavia, desta ideia de troca de experiências surgiu outra muito rica acerca do compartilhamento de saberes entre os pares: a observação de aulas. Mas de uma maneira diferente da que vem sendo feita atualmente nas escolas da rede. Em São Caetano do Sul a proposta de formação em serviço sugere a observação de aulas, seguida de um *feedback* individual, como forma de acompanhamento e reflexão entre a coordenação pedagógica e os docentes. Entretanto, os docentes deste grupo sugeriram a observação como uma possibilidade de troca entre os pares, de forma que um professor pudesse observar a aula de outro, ou, ainda, aplicar uma proposta em parceria com outro, visando uma vivência coletiva de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a proposta de observação de aulas pelos próprios professores teria como finalidade a colaboração e troca de ideias entre eles. Participando uns das aulas dos outros, além de construir um vínculo positivo entre eles, poderiam promover atividades interdisciplinares.

5.2.3 Qualidade social da educação: avanços a partir da gestão democrática e da formação docente.

Entendemos que este núcleo sintetiza todos os objetivos e dados encontrados nesta pesquisa. Sendo assim, podemos apontar alguns pontos significativos, que marcam a análise deste estudo:

- (1) A reflexão e efetividade da busca por uma melhora significativa na qualidade do ensino a partir do exercício da gestão democrática e da formação em serviço.
- (2) São Caetano do Sul já é uma cidade privilegiada, como vimos anteriormente, do ponto de vista socioeconômico. As escolas possuem, de maneira geral, boa infraestrutura. Garantir melhor qualidade pode estar ligado ao investimento não somente nos dados já obtidos por meio das avaliações externas, mas, sim, no reconhecimento das comunidades nas quais estão inseridas e na criação de mecanismos para diálogo e participação da comunidade na tomada de decisões da escola.

Vejam, a seguir, os indicadores que corroboram com a interpretação deste núcleo. O primeiro indicador deste núcleo, e sexto indicador geral da pesquisa, diz respeito à observação de aulas como um ferramenta de promoção da qualidade social do ensino, conforme expresso no Quadro 6.

Quadro 6 – Indicador 6: observação e monitoramento

<p>“Eu acho que é algo positivo. [Observação de aula] Porque às vezes você consegue observar algo que o colega não está conseguindo ver. Porque está tão focado no que está fazendo, que não consegue enxergar.” (S3, P2)</p>
<p>“Eu acho que os professores poderiam assistir aulas entre si, e eles se ajudarem, avaliarem, perceberem temas interdisciplinares, sentirem mais, não sei, sinceramente, se essa observação tem que ser feita por um coordenador. Eu acho que um professor tem autonomia para isso. Tiraria um pouco o peso, porque eu acho que a sensação que eu sentiria, depende do modo que a pessoa for lá... Mas é esse momento, então, determinada sala, por mais que eu tente fazer o conteúdo andar o mesmo, tem várias pessoas diferentes entre uma sala e outra para a coisa andar quase do mesmo jeito, e algumas são mais difíceis. Então, pode cair numa sala que aqueles pontos que eu sei que a pessoa vai observar, e aqueles pontos em curto prazo, eu sei que não vai ser boa, mas em longo prazo, sai. Então tem que ser pensado, essa leitura de aula.” (S3, P5)</p>
<p>“Eu acho que, assim, de certa forma, nunca vai ser o real, quando você vai observar. O real nunca vai ser. Porque os próprios alunos já olham e pensam ‘O que ela tá fazendo aqui?’, ficam com receio, com outro tipo de comportamento, ficam esperando alguma coisa acontecer.” (S3, P12)</p>
<p>“Acho interessante. É isso que eu estava pensando, chegar num diálogo e chegar num nível de confiança que a gente tem com os coordenadores, como eu e o N., que é da área, de ele chegar em qualquer aula, sem precisar avisar antes, por exemplo. Acho que essa formalidade não poderia entrar, senão perde. Se ele falar que vai observar uma aula, eu vou preparar uma aula, se ele entrar em qualquer aula, ele pode encaixar se ele observou o planejamento, se foi a gestão de sala de aula, que fica uma coisa mais natural ao meu ver.” (S3, P 10)</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Aqui apresentamos as três atribuições, apontadas pelos coordenadores de área e professores voluntários, como mais relevantes entre suas atribuições. Todas elas se referem de alguma maneira ao subsidio e ao acompanhamento dos projetos e aulas:

I – Participar da elaboração, acompanhamento e controle da Proposta Pedagógica da escola, do Plano Escolar, propondo alterações e/ou correções necessárias, informando-as ao coordenador pedagógico e direção; [...]

III – Coordenar e subsidiar a elaboração dos projetos pedagógicos, acompanhar e controlar o seu desenvolvimento, assegurando a integração horizontal e vertical do currículo;

[...]

IX – Orientar, acompanhar e controlar o processo de avaliação e recuperação dos alunos nos componentes curriculares de sua área. (SÃO CAETANO DO SUL, 2014, p.15)

Pensando na necessidade de acompanhar e também monitorar as práticas docentes, o grupo compreende como uma estratégia eficaz para tal objetivo a observação de aulas. Possivelmente por ser uma estratégia já utilizada há alguns anos na rede municipal.

Alguns questionamentos surgiram ao longo das discussões acerca da maneira e da frequência com que estas observações deveriam ocorrer. O ponto mais evidente, neste sentido, foi a importância do vínculo para que a observação não vire um *show*, ou seja, algo que não é real. Os docentes afirmam que se não houver vínculo entre o observador, que pode ser o coordenador pedagógico, de área ou, ainda, algum colega de disciplina, e o observado, todo o processo fica comprometido.

Fica claro que o grupo acredita na necessidade de monitoramento das propostas para que elas realmente aconteçam conforme planejadas, tendo em vista as inúmeras intercorrências e urgências que surgem no processo educativo cotidiano. Entretanto, fica claro, também, que uma observação com foco avaliativo não traz tais benefícios. É preciso que se estabeleça o vínculo entre os atores envolvidos neste processo, para que a realidade seja observada de maneira natural e, assim, se possa interferir ou trazer, de fato, alguma contribuição.

Fica claro, na reflexão deste grupo, que, se o professor não estiver seguro, ele não refletirá sobre sua prática e, assim, a observação não terá muito valor. Os docentes fazem questão de sempre frisar a importância do processo antes-durante-depois da observação. Salientam que uma etapa interfere diretamente na outra, sendo indispensável que o docente saiba qual o intuito desta observação e esteja de acordo com ela, para que seu *feedback* posterior seja realmente reflexivo, além de valorizar em uma visão diferente da sua sobre uma mesma proposta.

O coordenador de área também poderia intermediar as trocas de experiências entre os docentes, pois o que ele vê em uma sala pode auxiliar na dificuldade de outros docentes, por exemplo, além de somar ao seu repertório de sala de aula, uma

vez que terá contato com diversas maneiras de se trabalhar um mesmo conteúdo, por exemplo.

Este indicador também poderá servir como base para um estudo posterior sobre os critérios de observação de aulas, conhecido na rede municipal como matriz de observação de aulas. Durante as sessões, o grupo discutiu quais os aspectos seriam realmente relevantes e possíveis de serem observados em uma aula, e também a elaboração colaborativa de uma nova matriz para direcionar essas observações. Possivelmente por participarem deste processo, os professores estariam mais à vontade, o que poderia facilitar também este processo. Entretanto, seriam necessárias mais sessões reflexivas, o que não foi possível, devido à urgência das demandas deste programa de Mestrado Profissional, além das questões pessoais que envolviam a escola e a mim como pesquisadora.

Outros temas recorrentes nas discussões foi a questão do vínculo afetivo como premissa básica para o vínculo entre a gestão e os docentes, e a questão do diálogo, da proximidade e da participação nas tomadas de decisões, conforme mostra a síntese de falas apresentada pelo Quadro 7.

Quadro 7 – Indicador 7: gestão democrática/ diálogo e participação

“É, porque, se o diálogo não é importante... Como criar ambiente saudável, sem diálogo?” (S2, P11)

“[Sobre o professor poder fazer sugestões em seu horário de trabalho] Se ele consegue ter um conforto maior, uma liberdade maior, com aquilo que ele planeja na mente dele, com os horários e etc., e acaba ficando [na unidade escolar – não pede remoção com frequência]. Que é como é feito aqui.

[- Você acha que interfere também no vínculo dele com a escola?] -Sim. **Se é um lugar que chega e impõe uma regra, uma coisa importante até, como o horário escolar, e ele não tem opção de tentar modificar ou se adaptar melhor àquilo, vai sempre trabalhar descontente.” (S2, P3)**

“Será que eu quero conversar com a família ou será que eu quero que a família me atenda no que eu preciso para que a criança aprenda. Isso é um diálogo mesmo? Ele vai escutar a família ou ele quer ser escutado?” (S2, P12)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Como vimos anteriormente, além de ser um princípio legal, previsto desde a LDB, a gestão democrática facilita a relação do docente com a escola. Uma vez que se sente parte e corresponsável pela tomada de decisões, o professor tende a se

comprometer mais com a escola, pois se vê como parte dela. Para isso, o diálogo e a escuta ativa com o coordenador pedagógico são indispensáveis.

Entre os dados encontrados nos questionários sobre os fatores relevantes para a qualidade da educação, o diálogo aparece em 49% das menções como sendo de extrema importância para o grupo docente, e 59% para o grupo dos CPs da rede.

Quanto à relevância da gestão democrática dentro das escolas, sobretudo no que se refere à participação em órgãos colegiados e conselhos escolares, 67% dos CPs atribuem extrema importância, porém, na descrição de suas atividades, esta prática não aparece consolidada. Da mesma forma, nos dados levantados com os docentes 56% atribuem extrema importância à gestão democrática na escola para a qualidade da educação, mas apenas 37% deles participam das reuniões do conselho escolar, por exemplo.

Estes dados corroboram com o estudo de Garcia e Prearo (2016), no qual se apresenta este conceito da gestão democrática, ainda não consolidado na cidade de São Caetano do Sul. “A gestão democrática é ainda muito mais um símbolo inspirador do que um marco que incita à ação” (GARCIA; PREARO, 2016, p. 159).

Além disso, e também relacionado à importância do diálogo, este indicador apresenta a recorrência da necessidade do fortalecimento da relação escola- família, assim como nos questionários (para os CPs 67%, e para os docentes 75%, como sendo de extrema importância), porém, não são relatadas ações ou propostas para que isso, de fato, aconteça.

Observa-se, além dos dados, uma fala carregada de culpa e sentimento, por parte dos docentes, a fim de justificar o mal desempenho de alguns alunos devido à ausência das famílias na rotina de estudos do discente. Daí surge outra inquietação – a necessidade dos gestores e docentes de revisar suas práticas, a fim de promover momentos que tragam a comunidade para a escola, ou, ainda, aceitar que a configuração familiar mudou ao longo dos anos e que, talvez, continuar investindo em algumas antigas estratégias, não seja a melhor maneira de se projetar o futuro.

Nesta perspectiva, apresentamos, no Quadro 8, o último indicador deste núcleo de significação:

Quadro 8 – Indicador 8: a (precária) formação docente

“A gente sai [da universidade] com conhecimento específico da disciplina muito bom, eu acho. Mas na hora de fazer essa transposição e de lidar com essa realidade da sala de aula, nos falta estratégia às vezes, e tem um monte de fatores que levam o professor a buscar, ou não, novas estratégias.” (S4, P17)

“Um professor especialista, dentro do Fund2, diferente do Fund1, o bacharelado dele é bem interessante, dá elementos pra isso, mas geralmente a licenciatura, ela é muito limitada. **Às vezes as pessoas falam muito de estágio, estágio, professor na escola, mas ele poderia ir pro estágio, e quer dizer, ele não vai mudar nada, quando ele começar a dar aula, ele vai atuar de uma maneira igual a todos. Então, não é só o estágio que falta, é uma formação realmente com mais lastro pedagógico.** Eu acredito que tem um segundo filme que é muito interessante, que é ‘O Substituto’, que ele fala alguns depoimentos, e eu não sei se são atores ou professores no começo do filme, e é gente falando isso na realidade americana. Eles caem de paraquedas, eles se tornam professores caindo de paraquedas, e aqui existem dificuldades óbvias, as pessoas ou viram professores por vocação ou caem de paraquedas também, é uma segunda faculdade que fazem, mas eu acho que a questão pedagógica peca. A licenciatura ela peca no Brasil.” (S2, P6)

“Eu acho que tem a ver com o interesse do professor em querer passar, porque, realmente, no acadêmico a gente costuma muito pouco fazer isso, a gente costuma aprender na prática, costuma aprender com outros professores, no dia a dia, sentindo até onde os alunos vão. **Eu, pelo menos, na minha formação, eu posso dizer que essa didática de fazer projeto com aluno, esse como fazer eu não tive.**” (S1, P5)

“E na faculdade, a formação, ela vem bastante mesmo com o conteúdo, com a matéria, e eu acho que a parte pedagógica, que ela vem muito depois, e muito superficial, até a parte prática...Quando a gente vai pra sala de aula a gente vai aprendendo a se moldar como professor com os alunos né, com as turmas, a gente vai aprendendo no fazer junto com eles, e com os colegas, porque é uma coisa que a gente não tem na faculdade... A gente estuda, sobre a educação, algumas coisas, mas não coloca em prática mesmo, né, como fazer com os alunos. Professor é uma profissão que ele vai aprendendo lá quando ele começa.” (S2, P7)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Essas falas corroboram com os estudos de Gatti, André e Barreto (2011), que apresentam a precarização da formação docente e a chamada “inovação” da formação continuada.

A falta de discussão substantiva do projeto pedagógico e a precarização do trabalho docente nesses cursos podem levar à reiteração do caráter regressivo das políticas públicas também no âmbito da expansão das oportunidades educacionais da educação superior pública, à medida que o modelo favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua

trajetória escolar. Deixa, assim, de oferecer-lhes devidamente os recursos de que necessitam para se profissionalizar com autonomia e para levar adiante os difíceis projetos de melhoria da qualidade da educação para todos e de transformação cultural e social. Essas análises,

[...] embora reconheçam o potencial inovador da formação em serviço nos moldes propostos, apresentam um alerta em relação à sua capacidade de produzir as mudanças esperadas no desempenho profissional e nas práticas docentes, em razão das fragilidades diagnosticadas (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 85).

Neste estudo, as autoras revelam a precariedade da formação inicial, que acaba por sobrecarregar a escola com a grande demanda de suprir estas lacunas por meio da formação continuada, cabendo ao CPs gerir e criar subsídios para que estas deficiências não prejudiquem a aprendizagem dos alunos.

Segundo o relato deste grupo docente, eles recebem formação específica dos conteúdos de maneira satisfatória na universidade, porém, falta ao professor especialista maior conhecimento didático e de transposição destes conteúdos para uma linguagem adequada aos alunos e suas diversas faixas etárias dentro da educação básica.

Os docentes enfatizam a deficiência dos estágios, que, muitas vezes, não foram realizados de fato, ou onde atuaram apenas como observadores. Segundo eles, de maneira geral, a experiência do estágio seria muito mais proveitosa se ocorresse no formato do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, no qual o docente teria um professor supervisor, mas ele aplicaria atividades e receberia um incentivo financeiro por isso, como acontecem em outras profissões, como na medicina, por exemplo.

Contudo, acreditamos que, colaborativamente, a gestão se aproximara dos docentes e também da comunidade e poderá, assim, realizar trocas valiosas em prol do desenvolvimento de seus alunos. Neste contexto, cabe ao CP estar atento às características e aos sinais de seu grupo docente, além de reconhecer e identificar as necessidades de sua comunidade para, assim, poder se aproximar, criar vínculos afetivos e contribuir com formações que, de fato, façam sentido para os docentes que, por sua vez, trarão benefícios para toda a comunidade escolar, de forma a gerar avanços significativos na qualidade da educação básica oferecida.

No próximo tópico, apresentamos uma alternativa para a atuação da coordenação pedagógica, resultante desta investigação.

6 PRODUTO FINAL: UMA PROPOSTA FORMATIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE SCS

Como resultado do mestrado profissional, espera-se que ele traga um “produto” que, de fato, possa ser aplicado na escola, trazendo assim contribuições efetivas às práticas educativas. Deste modo, e diante dos pressupostos fundamentais deste estudo, apresentamos a seguir os principais pontos resultantes desta investigação, que poderão ser reproduzidos também em outras unidades escolares, visando o exercício efetivo da gestão democrática, além de uma alternativa para a coordenação pedagógica em contextos formativos.

Indicamos três pontos primordiais para realização desta proposta, sendo: (1) Identificar as principais características da comunidade escolar, bem como do grupo docente. É possível que isso seja realizado por meio de um questionário em papel (APÊNDICE B), como feito nesta pesquisa, ou com as facilidades dos formulários do Google, por exemplo, tendo em vista que esta coleta de informações não gere mais trabalho aos docentes, mas que possibilite ao CP saber com quem está trabalhando. O momento do planejamento anual é ideal para iniciar esta etapa da proposta.

Segundo Guimarães e Vilela, em seu estudos sobre as atividades do coordenador pedagógico, no início do ano letivo é importante que o CP conheça sua comunidade e apresente aos docentes “de forma deliberada, intencional e planejada, alguns dados da realidade que possam ser confrontados com as fantasias ali presentes” (2008, p. 39).

Em paralelo, (2) estabelecer vínculos significativos com os docentes, gestores e funcionários. Não se pode exercer uma gestão democrática sem o respeito do grupo, e a autoridade necessária está longe do autoritarismo, ela vem de pequenos gestos de parceria cotidiana. Isso é possível se o CP também conseguir convencer seus colegas da gestão sobre o quanto é preciso trazer complexidade e fundamentação às questões cotidianas da escola, sobretudo a resolução das emergências que tanto sobrecarregam a rotina escolar.

Tais vínculos com o grupo docente podem ser fortalecidos nos momentos de pausa, como o período de entrada e saída dos alunos, ou até mesmo durante os intervalos. Esta proximidade torna o CP um parceiro, e não somente um membro da gestão, responsável por “fiscalizar” o trabalho.

Como já apresentado, nos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), é importante o CP estar atento aos sinais, às particularidades e às palavras dos docentes, uma vez que lida com profissionais já fragilizados pelo desgaste inerente ao exercício da docência na atualidade.

Para isso, é desejável que o coordenador se aproprie da capacidade de (3) gerenciar o tempo (ainda que escasso) existente na escola para discussões e trabalhos colaborativos, visando otimizá-lo. Isso dito, o CP precisará disponibilizar, planejar e organizar momentos reflexivos com seus parceiros.

Porém, cabe ressaltar que esta não é uma receita ou um manual, visto que acreditamos que a formação docente centrada na escola, assim como o exercício da gestão democrática, está diretamente relacionada às características específicas de cada unidade escolar. As contribuições aqui propostas são evidências coletadas deste e de outros estudos, anteriormente mencionados, acreditando que podem auxiliar o coordenador pedagógico a exercer de maneira significativa sua função.

Para a organização destes momentos reflexivos, o CP pode organizar os horários dos seus colaboradores no início do ano. Reservar um tempo para discussão das questões rotineiras, mas, também, que seja possível a proposição de leituras de produções acadêmicas, ou a reprodução de vídeos, entre tantas outras possibilidades capazes de promover o distanciamento do grupo do senso comum e guiá-lo em busca de mais qualidade para a educação oferecida.

Acreditamos que estes sejam pontos relevantes para a concretização e multiplicação do objetivo desta pesquisa, que pretendeu apresentar uma proposta alternativa de atuação para o coordenador pedagógico. Contudo, compreendemos que se trata de uma proposição complexa que exige grande empenho e estudo por parte dos coordenadores pedagógicos. Pensando em auxiliá-los em mais esta demanda, no item a seguir apresentamos uma proposta formativa que poderia ser realizada para/com os coordenadores como uma estratégia de preparação e formação, visando auxiliá-los na melhor compreensão, organização e na ressignificação de suas práticas enquanto gestores e também formadores.

6.1 Uma proposta de formação colaborativa para coordenadores pedagógicos

O objetivo desta proposta formativa é possibilitar aos coordenadores pedagógicos uma melhor compressão da moção de trabalho colaborativo e reflexivo

nas escolas. A ideia central é apresentar, refletir e construir projetos com a colaboração de todos os CPs da rede de São Caetano do Sul, para que, em seguida, esta diretriz de atuação mais colaborativa e democrática possa ser multiplicada nas escolas desta e de outras redes de ensino, por meio da atuação dos coordenadores nas escolas.

Para isso, apresentamos no Quadro 9 um planejamento baseado nas ideias de Ibiapina (2008), visando operacionalizar o processo reflexivo. Segundo esta autora, é preciso que se estabeleçam quatro ações principais e primordiais: descrição, informação, confronto e reconstrução para que a prática reflexiva se instaure.

Quadro 9 – Fases do processo reflexivo

Etapa 1	Descrição
Tempo de duração	2h/a
Principal estratégia	Divisão do grupo em cinco subgrupos para que cada um discuta dois tópicos do texto. Após 30min, socialização das ideias de cada subgrupo com o coletivo geral dos participantes.
Materiais necessários	Cópias do Texto: “A Escola na Berlinda”, Aquino (2007) ¹⁰ . Cartolinas e canetas hidro coloridas.
<p>O objetivo deste primeiro momento é apresentar a proposta e sensibilizar seus participantes quanto a sua relevância.</p> <p>O texto proposto, trata-se de uma entrevista com o Prof. Dr. Julio Groppa Aquino (2007), na qual ele apresenta 10 itens que colocam a escola na “berlinda” da sociedade contemporânea e ainda fomenta os docentes e gestores a ressignificarem suas ações, além de trazerem complexidade às discussões da escola. Propõe discussões coletivas e fundamentadas em estudos que refletem e questionam a qualidade da educação, não somente no Brasil.</p> <p>A ideia é aquecer o grupo e convidá-lo a refletir sobre as novas funções, fragilidades e potencialidades da escola contemporânea. O autor também aponta que sem a participação de todos não há mudanças significativas.</p> <p>Se julgar conveniente, o responsável pela formação também poderá apresentar no(s) momento(s) destinado(s) à descrição da proposta os principais ideais da pesquisa colaborativa, discutidos e sintetizados neste estudo.</p> <p>Esta estratégia foi aplicada como “pré-teste” com um grupo de 32 professores,</p>	

¹⁰ Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/18/17>

<p>durante dois encontros de HTPC. Devido ao grande número de participantes, foi possível a divisão em cinco grupos, de maneira aleatória. Essa divisão pode ser realizada aleatoriamente ou por semelhança, nas características de cada escola, comunidade que atende, ou número de alunos, por exemplo.</p> <p>Após a discussão dos temas, cada subgrupo apresenta ao coletivo total dos participantes uma síntese de seu tópico, registrado em forma de desenho ou esquema de palavras.</p> <p>Neste momento, o organizador da formação deve estar atento aos principais temas / assuntos/ falas que mais aparecerem, pois estes elementos deverão nortear o objetivo do grupo e as próximas discussões.</p>	
Etapa 2	Informação
Tempo de duração	2h/a
Principal estratégia	Discussão coletiva do regimento escolar (Anexo A) e dos dados encontrados nos questionários dos CPs
Materiais necessários	Cópias do regimento escolar e <i>slides</i> com a síntese dos principais dados encontrados no questionário inicial
Questionamentos possíveis	Quais são nossos objetivos? Qual a importância CP para que estes objetivos sejam atingidos? Como as coordenações de área e pedagógica podem contribuir para a melhoria ou ampliação desta proposta?
<p>Nesta etapa, o responsável pela formação deve se ocupar de trazer informações que subsidiem a discussão entre as atribuições reais e as demandas apresentadas ao CP, além das principais características do grupo.</p> <p>Este(s) encontro(s) deve(m) possibilitar a discussão dos conceitos e práticas necessários para a condução do processo formativo em serviço e da gestão democrática da escola, valorizando a participação de todos.</p> <p>É importante que a estratégia seja adaptada ao grupo com o qual se trabalha, por exemplo, se for um grupo mais comunicativo, deve-se investir em discussões, pequenas dramatizações, os chamados <i>role plays</i>, ou, ainda, se for um grupo mais visual, a síntese de um texto em <i>slides</i> pode ser bastante interessante e induzir os participantes a se envolverem mais na proposta.</p> <p>Possivelmente seja importante fundamentar e relacionar os dados encontrados com alguns estudos acadêmicos sobre o assunto, de forma a compreender se as questões levantadas por este grupo também ocorrem ou já foram estudadas em outros contextos. Neste caso, sugere-se a utilização da coleção de artigos organizados pelas professoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP/Edições Loyola) que certamente contemplam grande parte das demandas encontradas pela coordenação pedagógica na atualidade. Os</p>	

<p>principais títulos dessa coletânea foram utilizados nesta investigação e constam nas referências deste estudo. Sugiro ainda a utilização dos textos em forma de leitura compartilhada, na qual cada participante lê um parágrafo, seguida de discussão coletiva, tendo em mente realizar a contraposição do regimento escolar, com as práticas apontadas pelo grupo e os estudos acadêmicos.</p>	
Etapa 3	Confronto
Tempo de duração	2h/a
Principal estratégia	Divisão do grupo em dois subgrupos para contraste de ideias entre o estudo de caso e um texto teórico que aborde os dilemas deste estudo de caso
Materiais necessários	Cópias do estudo de caso e do texto para fundamentação teórica
Questionamentos Possíveis	Quais conceitos norteiam nossa prática? Qual a relação entre estes conceitos e a realidade da nossa escola?
<p>Espera-se neste momento o distanciamento da prática para teorizá-la e, assim, compreender o que se deseja e, com isso, poder analisar a realidade vivida com base e estudos já existentes e por meio da reflexão coletiva e colaborativa.</p> <p>Para isso, o responsável pela formação deve escrever um “estudo de caso fictício”, mas que contenha as principais características do trabalho do CP, suas dificuldades e prazeres apresentados pelo grupo até o momento para discussão.</p> <p>Dependendo das características do grupo, neste momento, pode-se propor uma espécie de “júri”, no qual os participantes deverão ser divididos para defender ou acusar o CP do estudo de caso. Ou apenas, cada grupo apresenta suas hipóteses e reflexões sobre o texto e o estudo de caso.</p> <p>Espera-se que este(s) momento(s) traga(m) mais autonomia e criticidade às discussões docentes. Para isso, cabe ao organizador da formação ouvi-los e acalmá-los antes do início, criar um clima favorável e facilitador de reflexão e complexidade, visando melhoria real e não apenas o apontamento de culpados pelos fracassos da escola.</p> <p>Além disso, é necessário que se viabilize o levantamento de hipóteses para auxiliar o CP nas dificuldades do exercício de sua função apresentadas até o momento, no contraste da realidade com os estudos acadêmicos.</p> <p>No “pré- teste” realizado para esta estratégia, também realizado com um grupo de 32 professores, foi realizado um júri, e as estratégias apresentadas, sobre o problemas em questão serviram de base para outras formações.</p>	
Etapa 4	Reconstrução
Tempo de duração	3h/a
Principal estratégia	Organização dos participantes em pequenos grupos, de acordo as

	características
Materiais necessários	Folhas para anotações Canetas
Possíveis questionamentos	O que podemos mudar? Quais outras estratégias podemos utilizar? Qual a nossa proposta a partir destas discussões? Como podemos melhorar nosso desenvolvimento enquanto profissionais da educação básica? Quais os próximos passos a partir da reflexão coletiva?
<p>A partir das possibilidades levantadas até este momento, espera-se com esta etapa que os CP possam refletir, discutir e organizar alternativas para formação e gestão em suas escolas.</p> <p>Acreditamos que o fato de estarem organizados segundo as características das escolas que atuam possa facilitar o entendimento das dificuldades encontradas no cotidianos, assim como no levantamento de hipóteses reais para efetivação de sessões reflexivas em suas escolas.</p> <p>Este (s) momento(s), destinados à “Reconstrução” deve(m) propiciar a reconstrução dos sentidos e a compreensão dos significados da proposta para que alguma mudança de fato significativa possa ocorrer.</p> <p>O responsável pela formação poderá organizar todas essas hipóteses e disponibilizar posteriormente como um “banco alternativo de atuação”, por exemplo, que poderá ficar à disposição dos CPs, para ser utilizado de acordo com a necessidade das suas escolas.</p> <p>Cabe ressaltar que no último encontro, assim como em todos os outros é indicado que o responsável pela formação sempre retome as discussões realizadas nos encontros anteriores, como uma maneira de tranquilizar e trazer os participantes a proposta do grupo.</p> <p>Além disso, é de suma importância que no último encontro os participantes avaliem as sessões, seja de maneira oral, ou por escrito, como realizado neste estudo e disponível no APÊNDICE D.</p>	

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2016.

Cabe ressaltar que este é um roteiro que pode (e deve) sofrer variações ao longo de sua aplicação, sendo indispensável, primeiramente, o reconhecimento do grupo com o qual será realizado, para que as alterações pertinentes sejam feitas. Por isso, o ideal é que, antes do início do processo reflexivo, os responsáveis por esta formação colem dados, por meio de questionários, que podem ser uma

adaptação do APÊNDICE A, por exemplo, a fim de compreender as principais características funcionais e profissionais dos envolvidos. Além disso, o tempo destinado a cada uma das atividades propostas também poderá sofrer alteração, de acordo com o grupo com o qual será realizado.

Com esta proposta, esperamos que surjam entre os CPs grupos de estudos que poderão ser realizados voluntariamente, de acordo com as necessidades de cada um, visando sempre distanciar suas decisões do senso comum e auxiliá-los na escolha das melhores estratégias em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Desta forma, acreditamos que qualquer coordenador pedagógico possa encontrar meios de formação, parcerias e colaboração dentro de seu próprio grupo de trabalho, considerando as principais características da comunidade com a qual atua.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que primeiro suscitou esta pesquisa se deu ao longo de minha atuação como coordenadora pedagógica. Sempre buscando auxiliar aos docentes, deparava-me com fragilidades que iam além da formação acadêmica. Muitos docentes extremamente qualificados, alguns mestres, docentes em universidades, mas que não conseguiam chamar a atenção de seus alunos. Observava dificuldades latentes de transposição didática. Então pensei: preciso oferecer uma formação aos meus professores! Mas, como, se eu desconheço grande parte dos conteúdos específicos de cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental? Porém, para minha felicidade, na rede municipal na qual atuo, posso contar com os coordenadores de área para auxiliar nesta empreitada. Então, me dediquei a estudar caminhos formativos que possibilitam adentrar e fortalecer a parceria entre coordenação pedagógica e de área.

Após inúmeras leituras, estudos e reflexões com minha orientadora, percebi que aquele grupo docente não precisava de mais um curso, ele precisava apenas ser ouvido e que alguém capaz de reconhecer e identificar as principais características da escola conseguisse articular de maneira eficaz seus saberes e potencialidades em prol da aprendizagem dos alunos. Descobri que seria esta a minha real função na escola.

Foi então que articulamos a formação docente ao exercício da gestão democrática na escola, uma vez que o CP é um agente fundamental, e parte da gestão. Além disso, acreditamos que somente de maneira colaborativa conseguiremos tornar os docentes, de fato, corresponsáveis por suas ações na escola.

Neste momento, identifiquei mais um desafio: por que será que é tão difícil ser democrática, uma vez que esse é um pressuposto básico, inclusive previsto nas leis de base da educação brasileira? Possivelmente porque, neste município, assim como em muitos outros, trata-se de um conceito bastante presente no discurso, porém, muito distante das práticas cotidianas das escolas. Podemos, com este estudo, verificar que cada vez mais as políticas de avaliação e currículo restringem a atuação democrática em prol dos chamados “bons resultados”.

Sendo assim, e baseada, sobretudo, nas ideias de Ibiapina (2008), Gatti, André e Barreto (2011), e Placco, Souza e Almeida (2006, 2012) apostei na participação docente para melhora na qualidade social da educação.

Após analisar os dados levantados junto aos coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal e contrastá-los com alguns estudos sobre temas semelhantes, ficou evidente que as fragilidades encontradas em nossa escola também estavam presentes em vários locais do país. São elas: dificuldade de articular as ações pedagógicas em benefício da otimização do tempo disponível para trabalhos colaborativos, desenvolver contextos formativos que realmente tragam contribuições para as práticas docentes, e exercer a gestão democrática a favor da aprendizagem constante dos docentes e discentes.

Então, optei por primeiro observar as características gerais dos coordenadores da cidade para, em seguida, mergulhar e compreender a realidade de uma de suas escolas.

Durante a pesquisa de campo, por meio de observações e de um questionário, também pude organizar as principais características deste grupo docente e, a partir daí, dar início a uma pesquisa colaborativa efetivamente.

Os momentos das Sessões Reflexivas foram os mais desafiadores e significativos de toda a pesquisa. Comecei insegura, diante da flexibilidade necessária e inerente a este tipo de proposta, além do constante desafio de manter-me neutra durante as discussões, ao mesmo tempo em que fosse capaz de explorar e captar não somente as falas, mas as expressões e a essência de cada participante.

Hoje posso dizer com segurança que esta proposta mudou não somente minha postura como CP, mas muitas de minhas convicções docentes e pessoais. Ao me abrir pra ouvir (de fato) e refletir com os docentes, tive, muitas vezes, que rasgar minhas crenças e repensar minha própria prática. Aprendi colaborativamente e compreendi que jamais a teoria vai acontecer na prática, mas é indispensável a contribuição acadêmica para uma discussão tão complexa quanto a qualidade da educação básica.

Para mim, a experiência do Mestrado Profissional foi libertária e, por meio desta pesquisa, pretendo continuar a aprimorar minha prática, assim como fomentar no grupo docente com o qual trabalho atualmente a criticidade e as inúmeras vantagens do trabalho e da reflexão coletiva e colaborativa. Muito embora, por

vezes, as políticas tratem os docentes brasileiros como marionetes, eles precisam ser ouvidos. A maioria das respostas está ali, no próprio grupo, que não se comunica, que não se conhece e, por isso, não se respeita, não se ajuda, não cresce.

Após o término da pesquisa, por questões políticas e administrativas, eu mudei de escola, mas continuo a atuar como CP. Alegro-me ao reencontrar com companheiros de sessões e ao ouvi-los comentar o quanto esses poucos encontros fizeram sentido para eles.

Ao chegar à escola nova, no início do ano letivo de 2017, fui questionada por um dos coordenadores de área se faríamos as “tais sessões” também nesta nova escola. Um deles me disse que um amigo participante falava tanto, que ele estava ansioso para conhecer a proposta. E assim estamos fazendo. Hoje, na minha segunda experiência, vejo um grupo extremamente reflexivo e aberto a novas discussões.

Desde o começo do ano, organizei os horários já pensando em realizar as sessões com a nova equipe às sextas feiras (14h). Durante o planejamento anual, fizemos três atividades (dinâmicas, leitura e rodas de discussão) para identificar as principais fragilidades do grupo e votamos qual seria o foco da nossa formação em serviço no ano de 2017. E assim fizemos, em parceria com os coordenadores de área. Também considero como um grande retorno positivo deste estudo o desenvolvimento de minha capacidade de organizar melhor minha rotina e de valorizar o diálogo, não só com os docentes, mas também com a equipe diretiva, o que facilita (e muito) a ação do coordenador. Quando o diretor também acredita que a formação de qualidade interfere diretamente na qualidade da educação e apoia a atuação da coordenação, o CP deixa agir como solucionador de problemas e passa a atuar como um agente preventivo de qualidade. Hoje consigo gerenciar as demandas e as “energias” para o que realmente é importante na escola, definir as prioridades e delegar funções. Entretanto, cabe ressaltar que se trata de um tema extremamente complexo, e que muitos estudos serão necessários para continuidade ao meu desenvolvimento profissional. Contudo, espera-se que esta investigação traga uma possibilidade viável para o exercício da gestão democrática em prol da qualidade social da educação básica, sob a perspectiva do coordenador pedagógico como sendo uma peça fundamental da gestão escolar e da formação docente em serviço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p.56-75, jan/mar 2015. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>>. Acesso em: setembro/2017.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06>>. Acesso em: setembro/2017.

_____; _____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/400/389>>. Acesso em: setembro/2017.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: _____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ANDRADE, C. D. de. Poema Verdade. In: _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, n. 63, p. 103-117, jan/mar 2017. Curitiba. Disponível em: <<https://ww.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3207>>. Acesso em: abril/2017.

AQUINO, J. G. Escola na berlinda: Julio Groppa Aquino analisa a conjuntura educacional brasileira. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 2, n. 4, agosto/2007. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/18/17>>. Acesso em: 29/01/2018.

ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola, um estudo na perspectiva sócio-histórica. Tese

de doutorado, PUC-SP, 2015. Disponível em:
<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16176>>. Acesso em: novembro/2017.

ARAUJO, T. M. et al. Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. **Revista Faeeba**, v. 12, n. 20, p. 485-495, 2003. Disponível em:
<<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=16374546>> Acesso em: janeiro/2017.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e sociedade**, v. 1, n. 2, p. 36-46.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: novembro 2016.

_____. Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), p.03-23. Braga, Universidade do Minho, 2002.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, jul-set/2015.

BENACCHIO, M. das N. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833 – 27.841, 23 dez. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: maio 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, edição extra de 26/6/2014, página 1 (publicação original).

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-original-144468-pl.html>>. Acesso em: março 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: avaliação e planejamento**, Caderno 4. SECAD, 2006.

BRUNO, E. B. G. et al. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CARR, W; KEMMIN, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona. Ediciones Martines Roca, 1988.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.16, n.2, p. 221-236, 2003.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios** (Understanding collaborative work in education and revealing its benefits). 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em outubro 2016.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010.../Tese_Isaneide.pdf>. Acesso em: maio 2016.

DOURADO, F. L.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, 2007. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem/anexo1_2dia_sp2016.pdf>. Acesso em: maio/2016.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. de. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Psicologia da Educação**, n. 33, p. 29-47, 2011. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/prosped/souza-dugnani-2011>>. Acesso em: novembro 2016.

ENTRE os muros da escola. Direção: Laurent Cantet. Sony Pictures Classics, França, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y>>. Acesso em: maio/ 2017.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistanas: da articulação ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 4, out/dez. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/26688>> Acesso em: novembro 2016.

FERRAZ, R. de T.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 122, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>>. Acesso em: março 2017.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. São Paulo: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO PRÓ MEMÓRIA DE SÃO CAETANO DO SUL. Disponível em: <<https://www.fpm.org.br/>>. Acesso em: abril 2017.

FURLANETTO, E. C.; O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 27/11/2016>.

GADOTTI, M. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. CONAE, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>.

GARCIA, P. S. et al. Formação, atuação e formas de gestão dos diretores de escola da Região do ABC. In: GARCIA, P. S.; PREARO, L. (Org.). **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista: primeiras aproximações**. São Paulo: Plêiade, 2015.

_____; PREARO, L. C. **Avaliação da Educação no Grande ABC Paulista: Múltiplas Análises**. São Paulo: UNI, 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.37, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: junho 2016.

_____. Formação de Professores. **Nova Escola**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=biMIV_Kpjjw>. Acesso em junho/2017.

_____; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011, p. 31-48. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

_____; _____. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEGLIO, P. C.; O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GÓMEZ, Á. I. P. **La cultura escolar em La sociedad neoliberal**. Ediciones Morata, 1998. Disponível em: < <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresi> >. Acesso em: março/2017.

HARGREAVES, A. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. **Teachers College Press**, 2003. Disponível em: <http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf>. Acesso em: junho/2016.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: março, 2017.

LIMA, L. C. [Prefácio a] **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12130/1/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20e%20Democracia%20Radical>>. Acesso em: abril 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. In: 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Urije University, 2002.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/cielo.php?pid=S151632002000200007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: Setembro, 2016.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-150643/en.php>>.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel.** São Paulo. UNICAMP 2012. Disponível em: <<http://www.Bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000873426>> Acesso em: julho 2016.

MORETTO, V. P. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturaniversitaria/diretorias/dirgrad/planejamento-2017-fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf>>. Acesso em: março 2017.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Pesquisa estatística do perfil dos docentes do Brasil:** Sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/ UFMG, dez. 2010.

PASSARELLI, A. G. I.; BENEDUZZI, A. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor:** caminhos para a mudança. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-144823/en.php>>. Acesso em: maio 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2016.

PENSADOR, G. **Estudo Errado**. 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BD4MMZJWpYU>>. Acesso em: maio/ 2017.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci...tlnq>. Acesso em: julho, 2016.

_____; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2017.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINHEIRO, P.; In: HERDY, T.; URIBE, G. São Caetano diz não a novos edifícios residenciais. **O Globo**, 22/04/2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/sao-caetano-diz-nao-novos-edificios-residenciais-8188375>>. Acesso em: agosto 2017.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R.. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____; _____. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____; _____. **O coordenador pedagógico e trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

_____; _____. SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____; _____. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771 set/dez 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci...tlnq>. Acesso em: julho/2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/226198537/01-Richardson-Pesquisa-Social-MCtodos-e-TCcnicas-pdf-PdfCompressor-643562>>. Acesso em: julho 2016.

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, 2012.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SÃO CAETANO DO SUL (prefeitura municipal). Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/a-cidade.html>>. Acesso em: agosto 2017.

_____. **Regimento escolar**, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. 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. São Paulo, 1996b. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 76/1997**. 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. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000**. 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. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006**. 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. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 90/2007**. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. 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. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: fevereiro 2017.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Hachette UK, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9QA4DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=The+Reflective+Practitioner:+How+professionals+think+in+action.+London:+Temple+Smith,+1983&ots=6ZfR_FJT01&sig=n_Mor8-GM7FnDsSsWc2lXJpu6j0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: maio 2016.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, ago/dez 2004.

_____; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. DP&A Editora, 2004.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SILVA, M.; O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 9, 2017.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar.2013.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em: março 2017.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. C. Evaluation and quality of social education. **Educação Temática Digital**, v. 14, n. 2, p. 19, 2012. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/1071337c8ddc369ad3e2fad834d50b2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029534>>. Acesso em: fevereiro 2017.

APÊNDICE A - Questionários dos Coordenadores Pedagógicos.

PESQUISA SOBRE O ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**Prezados colegas:**

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de CP

() Creche () Ed.Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio;

Município: _____

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Indique sua faixa etária:

() Até 24 anos ; () De 25 a 29 anos; () De 30 a 39 anos; () De 40 a 49 anos; () De 50 a 54 anos; () 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação

() Só Bacharelado - Área/Curso _____

() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____

() Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação)

() Há menos de 2 anos; () De 2 a 7 anos; () De 8 a 14 anos; () De 15 a 20 anos; () Há mais de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação

() Graduação; () Atualização (até 180 h); () Pós-Graduação (Lato Sensu/ 360 h); () Mestrado; () Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

Pública Federal ; Pública Estadual; Pública Municipal; Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

Presencial Semipresencial, A distancia

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar; Educação, enfatizando a Área Pedagógica; Educação/outras ênfases Outras áreas que não a Educação.

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS**9. Há quanto tempo trabalha como docente?**

Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

10. Há quantos anos trabalha como CP desta escola?

Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

11. Além da Coordenação Pedagógica, você exerce outra atividade profissional?

Sim, na área de Educação; Sim, em outra área; Não

12. Você assumiu o cargo de CP por meio de:

Concurso público; Indicação ; Eleição; Outra forma. Qual?

13. Número de escolas onde atua:

Apenas nesta escola; Em duas escolas; Mais de 2 escolas

14. Qual sua carga horária como CP nesta escola?

Mais de 40 horas; 40 horas; 20 a 39 horas; Menos de 20 horas

15. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

Sim Não

16. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua atividade como CP?

() Não houve impacto; () Pequeno impacto; () Moderado impacto; () Grande impacto;
() Não se aplica.

17. Assinale a frequência com que você participa da rotina de trabalho da escola:

No.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função (CP)				
02	Participa da formação contínua dos professores.				
03	Prepara atividades de formação para o HTPC				
04	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.				
05	Resolve casos de indisciplina/ conflito dos alunos				
06	Atende alunos				
07	Atende os professores				
08	Atende os pais de alunos				
09	Acompanha/ auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas/ atividades/avaliação)				
10	Participa em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos				
11	Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais				
12	Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora				
13	Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos)				
14	Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros, e materiais para outras atividades como festas, projetos etc.)				
15	Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão (verifica diários, semanários, sistema de notas online, etc.)				
16	Realiza serviços burocráticos relacionados às avaliações externas (gráficos, planilhas, relatórios, etc.)				
17	Participa ativamente de órgãos colegiados (Reuniões Pedagógicas; Conselho de Classe; Conselho Escolar; APM)				
18	Organiza e acompanha atividades extracurriculares (saídas pedagógicas, festas, projetos, mostras, campanhas, etc..)				
19	Envolve-se na preparação de alunos/professores para as avaliações externas				
20	Discussão e análise dos resultados das avaliações externas para reavaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola				

Outras: _____

18. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator elencado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Imp orta nte (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)			

Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

19. Comente sobre suas principais dificuldades/desafios para desenvolver o trabalho de CP.

20. Comente sobre os principais prazeres do trabalho do CP.

21. Em sua opinião, quais as qualidades que um CP deve ter.

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS
Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
Alunas de Mestrado: Vanessa Maria Vicente Umemura.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES.

PESQUISA SOBRE O ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em que você trabalha:

() Creche () Ed.Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio;

Município: _____

I. INFORMAÇÕES BÁSICAS

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Indique sua faixa etária:

() Até 24 anos ; () De 25 a 29 anos; () De 30 a 39 anos; () De 40 a 49 anos; () De 50 a 54 anos; () 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação:

() Só Bacharelado - Área/Curso _____

() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____

() Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação):

() Há menos de 2 anos; () De 2 a 7 anos; () De 8 a 14 anos; () De 15 a 20 anos; () Há mais de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação:

() Graduação; () Atualização (até 180 h); () Pós-Graduação (Lato Sensu/ 360 h); () Mestrado; () Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

() Pública Federal ; () Pública Estadual; () Pública Municipal; () Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

() Presencial; () Semipresencial; () A distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

() Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar; () Educação, enfatizando a Área Pedagógica; () Educação/outras ênfases () Outras áreas que não a Educação.

9. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

() Sim () Não

10. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua prática docente?

() Não houve impacto; () Pequeno impacto; () Moderado impacto; () Grande impacto; () Não se aplica.

11. Considerando os temas a seguir, indique com um “X” as suas necessidade em termos de desenvolvimento profissional:

Temas	Não há necessidade	Pouca necessidade	Nível moderado de necessidade	Alto nível de necessidade
Orientações curriculares/ conteúdos sobre a sua área de atuação.				
Orientações metodológicas/didáticas sobre a sua área de atuação (incluindo novas tecnologias)				
Gestão do tempo e das atividades de sala de aula.				
Questões relacionadas à disciplina dos alunos .				
Formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais .				
Metodologias de avaliação				
Uso de tecnologias Educacionais.				

Outras:

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS

12. Há quanto tempo trabalha como docente?

() Menos de 1 ano; () 1-2 anos ; () 3-5 anos; () 6-10 anos; () 11-15 anos; () 16-20 anos; () Mais de 20 anos.

13. Há quantos anos trabalha como docente nesta escola?

() Menos de 1 ano; () 1-2 anos ; () 3-5 anos; () 6-10 anos; () 11-15 anos; () 16-20 anos; () Mais de 20 anos.

14. Qual sua situação trabalhista nesta escola?

() Estatutário; () CLT ; () Prestador de serviço por contrato temporário; () Prestador de Serviço sem contrato; () Outra: _____

15. Número de escolas onde atua:

() Apenas nesta escola; () Em duas escolas; () Mais de 2 escolas

16. Qual sua carga horária semanal como docente?

() Mais de 40 horas; () 40 horas; () 20 a 39 horas; () Menos de 20 horas.

17. Qual sua carga horaria semanal como docente nesta escola?

() Mais de 40 horas; () 40 horas; () 20 a 39 horas; () Menos de 20 horas.

V. INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR**18. Nesta escola como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico?**

- () Não sei como é desenvolvido;
 () Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar;
 () Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar;
 () Elabora-se um modelo próprio, mas não há discussão com a equipe escolar;
 () Elabora-se um modelo próprio e há discussão com a equipe escolar.

19. Considerando as atividades listadas abaixo, indique com um “X” aquelas que os professores participam como parte da rotina desta escola. Obs: Considere “rotina” aquelas que ocorrem regularmente (seja com frequência anual, bimestral, mensal ou semanal).

Atividades	Sim	Não
Reuniões do Conselho Escolar (formada por gestores, professores, funcionários, pais e alunos) para discutir e deliberar sobre os problemas pedagógicos e administrativos da escola.		
Planejamento do currículo escolar ou parte dele		
Reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.		
Troca de materiais didáticos com colegas		
Atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).		
Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Conselhos de Classe)		
Discussão das metas educacionais e resultados das avaliações com os gestores e colegas para reavaliar o Projeto Político Pedagógico da escola		

Outras:

VI. DESEMPENHO ESCOLAR/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

20. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator listado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

21. Atribua um grau de influência dos fatores listados abaixo sobre o desempenho escolar dos alunos:

Fatores / Grau de Influência	Alto	Moderado	Baixo
Baixo impacto dos trabalhos desenvolvidos nas HTPCs.			
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades/ realidade dos alunos			
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas			
Insatisfação dos professores com a carreira docente			
Meio social que o aluno vive			
Nível cultural dos pais dos alunos			
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno			
Baixa autoestima dos alunos			

Desinteresse e falta de esforço do aluno			
Indisciplina dos alunos em sala de aula			
Alto índice de faltas por parte dos alunos			
Carência de infraestrutura física e material da escola			

Outros:

22. Qual a sua opinião em relação ao futuro educacional dos alunos:

	Poucos	Menos da metade	Um pouco mais da metade	Quase todos
Quantos concluirão o ensino fundamental?				
Quantos concluirão o Ensino Médio?				
Quantos entrarão na Universidade				

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS - Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa .
 Alunas de Mestrado: Vanessa Maria Vicente Umemura .

APÊNDICE C - Termo de Consentimento .

UNIVERSIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Prezado(a) Professor (a) ,

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para coleta de dados que será utilizada como base para um estudo sobre possíveis intervenções da coordenação pedagógica e de área na formação contínua de professores dos anos finais do ensino fundamental, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação da Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Esta fase da pesquisa prevê a participação em cinco sessões reflexivas para discussão e levantamento de hipóteses sobre este assunto.

Os dados coletados, serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservados o sigilo sobre a identidade dos participantes. Garantimos o direito de acesso aos dados coletados a todos os participantes, bem como a quaisquer esclarecimentos relacionados à pesquisa.

Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (RG: 17.128.786-1) – ssdarosa@uol.com.br

Vanessa Maria Vicente Umemura (RG: 406.317.446) – vanessa_vicente86@hotmail.com

Estou ciente e concordo com este Termo de Consentimento:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____

Assinatura: _____

São Caetano do Sul, ____ de outubro de 2016.

APÊNDICE D – Avaliação da proposta

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

O que você achou desta proposta de trabalho coletivo ?

Sugestões ou críticas.

APÊNDICE E – Roteiro das sessões reflexivas

Sessão 1 - Descrição

- Apresentação da proposta de pesquisa colaborativa. (Quem é Ibiapina, a principal autora para fundamentação teórica deste estudo, e qual sua proposta.) (Anexo B)
- Leitura do trecho pág. 12/13 - 2º e 3º parágrafo – Visando explicar a ideia da pesquisa, a importância da valorização e a correlação entre a teoria e prática para a formação docente.
- Termo de consentimento de participação da pesquisa. (Anexo C)
- Reflexão sobre o papel e a qual a atuação do coordenador pedagógico e do coordenador de área por meio da leitura do trecho do Regimento Escolar Atual (Anexo A), sobre as atribuições de cada um. Breve discussão sobre as expectativas e a prática atual destes profissionais em nossa escola.
- Nutrição literária – Discussão sobre a música – Estudo Errado – Gabriel O Pensador. (Anexo D)

Possíveis questionamentos:

Qual nosso papel na escola?

Quais nossas atribuições?

O que fazemos, quando não estamos fazendo as atribuições previstas no regimento escolar? Por quê?

Há semelhança com a nossa escola?

Qual a função social da escola?

Este cenário interfere na qualidade da educação oferecida?

Por que isso acontece?

Qual papel do professor, do aluno e da gestão diante da situação apresentada nesta música?

Sessão 2 – Informação

Retomada do primeiro encontro.

- Nutrição literária - Filme “ Entre os muros da escola” Trecho 3:43 à 6:35
- Discussão-Semelhanças com a nossa realidade.

Possíveis questionamentos:

Há semelhança com a nossa escola?

Qual a importância do papel do professor para a escola atual?

O que esse professor fez para “ chamar” os alunos para sua proposta?

Por que vocês acham que ele fez isso?

Quais medidas a coordenação pedagógica e de área podem adotar para contribuir para transformação deste cenário?

Reconhecimento do grupo de trabalho

- Apresentação dos gráficos construídos a partir do questionário respondido pelos docentes da unidade escolar, visando para reconhecimento das principais características e possíveis necessidades do grupo. (Anexo E)
- Discussão sobre os dados e levantamento de hipóteses sobre a organização do trabalho da coordenação pedagógica e de área, visando articular o previsto no regimento escolar e as principais características do grupo

Sessão 3 - Confronto

“ Verdade- Carlos Drummond de Andrade” (Anexo F)

Retomada das sessões anteriores-Apresentação dos principais tópicos discutidos até o momento para serem repensados à luz da qualidade da educação que se deseja oferecer aos nossos alunos:

1ª sessão- Discussão sobre o regimento, levantamento das atribuições desconhecidas ea necessidade dereestruturação da pratica da coordenação que se tenha mais qualidade no trabalho realizado coletivamente.

- O que nos já fazemos destes itens (do regimento escolar) ?
- Quais vocês consideram relevantes? Por que ?
- O que podemos fazer a partir de agora ou do próximo ano ?

2ª Sessão- Temas discutidos com base no filme e nos dados coletados pelo questionário.

Quais as nossas prioridades, diante do que for discutido ?

Proposta do dia - Possíveis questionamentos:

Como podemos viabilizar ou contribuir para o desenvolvimento dos itens levantados nas sessões anteriores?

A observação de aulas é um caminho para monitoramento ?

Se sim, como deve ser feito?

Se não, o que fazer de diferente ?

É necessário monitorar ?

Quais outras possíveis estratégias para o monitoramento ?

- Discussão sobre a matriz de observação de aulas que é utilizada atualmente para monitoramento das atividades docentes.

Próxima sessão: Os coordenadores e a coordenadora /pesquisadora deverão observar uma aula de cada área, num período de 15 dias, baseados ou não na matriz atualmente utilizada (Anexo G) e visando identificar duas potencialidades e duas fragilidades da atuação dos professores, pensando em práticas pedagógicas relevantes a qualidade social da educação.

Sessão 4 - Confronto 2

- Breve retomada dos encontros anteriores.
- Finalização da análise da matriz atual de observação de aulas.
- Socialização das experiências de observação de aulas apontando dois (2) pontos de potencialidades e dois (2) pontos de fragilidades observadas, pelos coordenadores / observadores e pelos professores/ observados.

Possíveis questionamentos:

Quais práticas mais chamaram sua atenção e Porque ?

Por que você acha que isso ocorreu?

O que poderíamos propor para desenvolver os pontos de melhoria ?

Como podemos valorizar os pontos fortes de cada docente?

Síntese coletivas das observações, pensando em como a coordenação

pedagógica e de área podem contribuir para aprimorar os pontos de fragilidade?

Próxima sessão-Cada participante deverá pensar sobre uma atividade prática pedagógica de transposição didática que realiza em suas aulas e que considera uma estratégia muito boa, que apresenta bons resultados na maioria das vezes e considera que trará uma relevante contribuição a este grupo, pensando qualidade da educação e no trabalho coletivo.

Sessão 5 - Reconstrução

- Vídeo- “Formação de professores ” (Trecho de entrevista- 5min) Bernadette Gatti. (Trata de algumas fragilidades na formação inicial e desafios para o exercício do papel docente na atualidade.)
- Retomada da sessão anterior e finalização da exposição dos pontos que, por venturanão puderamapresentados devido ao tempo, sobre as observações de sala de aula, se necessário.
- Apresentação da experiência positiva de sala de aula que tenha marcado sua memória ou que considereuma estratégia muito produtiva para a discussão das práticas adotadas.

Possíveis Questionamentos

Porque você escolheu esta aula ?

Por que você considera que ela foi/ é uma aula especial, do ponto de vista pedagógico?

O que essas práticas significam ?

Como podemos multiplicar essas experiências positivas dentro da escola ?

Sessão 6 - Reconstrução 2

- Retomada das sessões anteriores e confecção de cartaz com a palavra chave , (que vier a mente) e que defina o significado das sessões reflexivas para um dos representantes e para a escola.
- Apresentação e discussão de um quadro síntese , com as principais hipóteses levantadas durante o ciclo de sessões
- Avaliação da proposta.(Anexo H) Cada participante escreverá como foi participar das sessões reflexivas e o que achou da proposta desta proposta de trabalho coletivo. Sem a necessidade de se identificar.

Agradecimentos - Vídeo- Antônio Nóvoa – Obrigada .

ANEXO A – Regimento Escolar

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

XXIV- assinar, juntamente com o secretário, todos os documentos escolares.

Art. 11 - É vedado ao Diretor da Escola:

- I- coagir ou aliciar seus subordinados para atividades político-ideológicas, comerciais ou religiosas;
- II- valer-se do seu cargo para, em prejuízo de outros, lograr vantagem pessoal ou em benefício de terceiros;
- III- reter em seu poder, além dos prazos previstos em lei ou determinados por autoridade competente, papéis, documentos ou processos recebidos para instruir, informar ou emitir parecer;
- IV- impor ou permitir a aplicação de castigos físicos ou morais ou punições que possam violentar a personalidade em formação dos educandos.

Art. 12 - O Assistente do Diretor da Escola terá as seguintes atribuições:

- I- responder pela Direção da Escola no horário que lhe for confiado;
- II- substituir o Diretor em suas ausências sempre que se fizer necessário ou por delegação deste, no cumprimento de atividades específicas;
- III- colaborar, participar, auxiliar, cooperar com o Diretor no desempenho de suas atribuições;
- IV- participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, do Plano de Curso e do Plano Escolar e das reuniões dos Conselhos de Classes;
- V- proceder a inspeção periódica dos bens patrimoniais e do seu inventário, informando ao Diretor a necessidade de baixa patrimonial de inservíveis e a existência de excedentes.

Art. 13 - São aplicáveis ao Assistente de Diretor os mesmos impedimentos previstos ao Diretor no Artigo 11.

Art. 14 - A Coordenação Pedagógica, subordinada à Direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador.

Art. 15 - À Coordenação Pedagógica cabem as seguintes atribuições:

- I- acompanhar e orientar o professor;
- II- coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas;
- III- propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado 8
S. B. Campo, 24/01/14



Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- IV- organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação;
- V- solicitar junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- VI- participar da elaboração do Plano Escolar, da Proposta Pedagógica e Plano de Curso coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;
- VII- promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da Escola, tendo em vista a Proposta Pedagógica, os Planos de Curso e Planos de Aulas, além de planos de trabalho expressos através de projetos específicos;
- VIII- acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores;
- IX- estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao desenvolver os conteúdos com o aluno;
- X- supervisionar o desenvolvimento dos projetos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- XI- orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para mediar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos;
- XII- analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores;
- XIII- orientar individualmente os professores quanto a metodologia adequada ao relacionamento e atendimento a diversidade dos alunos em sala de aula;
- XIV- proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais;
- XV- acompanhar o professor em sua prática-pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos fazendo devolutivas sobre seu trabalho;
- XVI- ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o desenvolvimento pessoal e social dos elementos da escola;
- XVII- tratar com respeito e educação a comunidade escolar;
- XVIII- produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola;
- XIX- orientar e acompanhar atividades e procedimentos, desenvolvidos pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico;
- XX- auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família;
- XXI- elaborar e apresentar à Direção o seu plano de trabalho;

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado
S. B. Campo, 04/01/14

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- XXII-auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento;
- XXIII-acompanhar e visitar os diários de classe trimestralmente;
- XXIV-acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da escola, cursos e classes, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria dos padrões de ensino;
- XXV-estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica;
- XXVI-identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades;
- XXVII-assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula;
- XXVIII-controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, estudando em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas;
- XXIX-participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração Escola – Família – Comunidade.

Art. 16 - À Orientação Educacional, subordinada à Direção, cabe a responsabilidade de promover condições de ajustamento à vida escolar, propiciando situações para que o educando manifeste seus valores, reconheça suas limitações e escolha a forma de estudos mais adequada a sua necessidade.

Art. 17 - O Orientador Educacional tem as seguintes atribuições:

- I- participar da elaboração da Proposta Pedagógica, do Plano de Curso e do Plano Escolar;
- II- ouvir, dialogar e aconselhar o aluno a criar uma rotina de estudo, tendo como princípio a organização do tempo, espaço adequado e atenção na realização de lições de casa;
- III- analisar o histórico familiar, para refletir sobre as possíveis causas de defasagem, atitudes e comportamentos apresentados pelo aluno na escola;
- IV- solicitar, sempre que necessário, o encaminhamento de alunos para diagnóstico com especialistas multidisciplinares, bem como manter contato com estes profissionais para troca de informações e ideias visando o aprimoramento das futuras intervenções;
- V- informar ao Conselho Tutelar qualquer alteração que possa interferir no rendimento escolar do aluno, tais como faltas e atrasos em excesso e negligência familiar;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado 10
S. B. Campo, 04/01/14

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

Art. 22 - São atribuições do Professor Coordenador de Área:

- I- participar da elaboração, acompanhamento e controle da Proposta Pedagógica da escola, do Plano Escolar, propondo alterações e/ou correções necessárias, informando-as ao Coordenador Pedagógico e Direção;
- II- participar das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, de sua preparação e organização;
- III- coordenar e subsidiar a elaboração dos projetos pedagógicos, acompanhar e controlar o seu desenvolvimento, assegurando a integração horizontal e vertical do currículo;
- IV- detectar e analisar problemas no desenvolvimento do Plano de Ensino, propondo medidas para reorientar o processo ensino-aprendizagem;
- V- subsidiar os professores, apresentando novas metodologias, textos, bibliografia atualizada, selecionando e oferecendo novos materiais didáticos dos componentes curriculares de sua área;
- VI- assegurar a otimização de recursos físicos, equipamentos e materiais didáticos da escola;
- VII- propor temas e atividades que permitam a formação, capacitação e atualização contínua dos professores;
- VIII- assegurar o fluxo de informações entre Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Professores;
- IX- orientar, acompanhar e controlar o processo de avaliação e recuperação dos alunos nos componentes curriculares de sua área;
- X- acompanhar a frequência dos alunos nos componentes curriculares de sua área e comunicar à Direção e à Orientação Educacional os casos que estejam próximos dos mínimos legais ou de faltas sucessivas;
- XI- assessorar e subsidiar as reuniões dos Conselhos de Classe / Ano;
- XII- participar do processo de integração escola- família- comunidade;
- XIII- tratar com respeito e educação a comunidade escolar.

Subseção I

Dos laboratórios e ambientes especiais

Art. 23 - Os laboratórios e outros ambientes especiais destinam-se a proporcionar aos alunos meios para alcançar a formação especial de que necessitam, sob a responsabilidade dos professores das disciplinas inerentes aos mesmos.

Art. 24 - Os laboratórios e ambientes especiais são:

- I- laboratório de Informática;
- II- laboratório de Ciências Físicas e Biológicas;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado
S. B. Campo, 04/01/14 15

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

ANEXO B– Música “ Estudo Errado “

Estudo Errado**Gabriel O Pensador**

Eu tô aqui pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada
 A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
 E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!!)
 Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente

E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença
 são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado

ANEXO C – “ A Verdade”

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade ANDRADE, C. D. Poesia completa. Rio de Janeiro:
Nova Aguilar, 2002.

ANEXO D -Modelo de ficha (matriz) de observação de aulas

PLANEJAMENTO		
Indicadores	Comportamentos observáveis	Atuação do professor
1.1. Tem conhecimento de sua disciplina e a cada aula seleciona a melhor estratégia de ensino para que os alunos aprendam.	Esclarece dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos trabalhados, demonstrando domínio do conhecimento e de sua disciplina.	
	Define diferentes estratégias de acordo com o conteúdo trabalhado.	
	Revisita seu planejamento, com objetivo de fazer adequações, quando necessário.	
1.2. Possui um planejamento trimestral alinhado às Orientações Curriculares do município.	Consulta as Orientações Curriculares do município regularmente, para elaborar o planejamento trimestral. Estabelece relações dos assuntos tratados em sua aula com outras disciplinas. Faz um planejamento com etapas claras e alinhadas com as Orientações Curriculares.	
1.3. Suas sequências didáticas são planejadas com foco em habilidades e competências relacionadas com o conteúdo trabalhado.	Planeja atividades sequenciadas relacionadas ao conteúdo, que mobilizam os alunos para o desenvolvimento de habilidades.	
1.4. Planeja avaliações diagnósticas, formativas e somativas para monitoramento contínuo do aprendizado de seus alunos e adequação das suas práticas de ensino.	Planeja atividades de acordo com os resultados de avaliações diagnósticas. Mapeia os avanços dos alunos para planejamento e adequação das atividades.	
1.5. Antecipa dificuldades que os alunos possam ter e desenvolve estratégias eficazes para superá-las.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeja diferentes atividades, considerando as dificuldades de seus alunos e prevendo estratégias eficazes. ▪ Prevê momentos para socialização dos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de definir estratégias para ampliação dos saberes. 	
1.6. Prepara aulas com objetivos claros e alinhados com as Orientações Curriculares do município e monitora constantemente o alcance desses objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeja aulas, articulando objetivos, conteúdo, etapas e avaliação. ▪ Estabelece objetivos gerais trabalhando com metas claras. 	
1.7. Prepara aulas com diversidade de materiais e/ou recursos didáticos. Conhece e explora o potencial deste tipo de ferramenta para o aprendizado do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeja a utilização de diferentes recursos didáticos em suas aulas ▪ Seleciona antecipadamente materiais e/ou recursos didáticos diversificados e adequados à proposta a ser realizada. ▪ Conhece e propõe-se a explorar os recursos disponíveis na escola. 	

GESTÃO DE SALA DE AULA		
Indicadores	Comportamentos observáveis	Atuação do professor
2.1. É direto, específico, consistente e tenaz em comunicar e garantir altas expectativas para seus alunos.	É atento aos diferentes tempos, estilos e níveis de aprendizagem de cada aluno e leva isso em consideração para garantir altas expectativas.	
2.2. Estabelece uma rotina de sala de aula e a mantém durante o ano letivo com o apoio dos alunos.	Estabelece em conjunto com os alunos os combinados a serem adotados na rotina de sala de aula.	
	Rediscute com os alunos, ao longo do ano, os combinados.	
	Retoma constantemente os combinados estabelecidos, a fim de mantê-los.	
2.3. Mantém o envolvimento dos alunos durante a aula.	Aborda o tema com perguntas e reflexões, despertando a curiosidade e interesse dos alunos.	
	Mantém a atenção, envolvendo e retomando pontos necessários para que os alunos participem da aula.	
2.4. Mantém um bom relacionamento com os alunos e promove interação do grupo.	Utiliza dinâmicas que promovam a interação do grupo.	
	Constrói e estabelece bom relacionamento com os alunos.	
2.5. Desenvolve ações que estimulam o senso de responsabilidade, iniciativa, concentração (autodisciplina) e autonomia dos alunos.	Constrói e estabelece combinados com os alunos, promovendo situações que desenvolvam o senso de responsabilidade, iniciativa, concentração (autodisciplina) e autonomia dos alunos.	
2.6. Aproveita o máximo do tempo da aula de maneira coerente e eficaz.	Organiza o tempo de aula visando atingir os objetivos propostos.	
	Administra possíveis imprevistos sem perder o foco da aula.	
2.7. Está alerta e sabe lidar com ocasionais problemas de disciplina.	Mantém os alunos envolvidos com a aula	
	Resolve rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula.	
	Ouve, coopera e respeita seus alunos.	
2.8. Incentiva a colaboração entre os alunos e fortalece a formação de uma comunidade de aprendizagem entre eles.	Cria estratégias que proporcionem aos alunos interagirem uns com os outros.	
	Encoraja os alunos a compartilharem suas estratégias de aprendizagem.	