UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA LÍVIA SOARES PERINI

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA LÍVIA SOARES PERINI

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Elba Siqueira de Sá Barretto

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379.45
P445c | <p>Perini, Renata Livia Soares</p> <p>O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo / Renata Livia Soares Perini; orientação Elba Siqueira de Sá Barretto. São Paulo: s.n., 2018.
296 p.; apêndice</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Coordenação escolar 2. Formação continuada do professor 3. Alfabetização I. Barretto, Elba Siqueira de Sá, orient.</p> |
|-----------------|--|
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.** Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: ____ de _____ de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora Elba Siqueira de Sá Barretto pela inestimável parceria nessa caminhada, pela competência técnica sobre o debate educacional e olhar humanizado para as questões que se apresentaram ao longo desses três anos de estudos. Sua confiança em mim e incentivo foram essenciais para que eu chegasse ao fim dessa jornada.

Agradeço à Maria Isabel de Almeida e Laurinda Ramalho de Almeida pelas valiosas contribuições na qualificação dessa pesquisa. Agradeço à Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco por aceitarem o convite para compor a banca examinadora desse trabalho.

Agradeço aos meus pais e minha irmã por cada mensagem de incentivo aos estudos e ao trabalho que recebi desde a mais tenra idade, e por todo amor que existe entre nós. Há muito deles na pessoa que sou. Agradeço ao meu marido e meu filho que souberam me apoiar em todas as etapas dessa jornada. Agradeço a todos os meus familiares e amigos pelas conversas e auxílios prestados nas mais diversas formas, e em especial às amigas que realizaram a leitura crítica desse trabalho e dividiram comigo suas impressões.

Agradeço às diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa trazendo importantes contribuições por meio das entrevistas.

Agradeço aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores, equipes de apoio e principalmente a todos os alunos que passaram por minha trajetória profissional e acadêmica, pois caminhamos juntos e refletimos sobre a educação pública em nossa cidade. Espero estar à altura de propiciar algum retorno a eles nessa profissão que escolhi e me mantenho por afeição, convicção e esperança de que estamos na trilha de uma educação pública de qualidade, mesmo em tempos como os atuais, de graves ataques às áreas sociais e especialmente à educação. Seguiremos juntos e não desistiremos.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

RESUMO

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esse trabalho tem por objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo diante das ações formativas oferecidas aos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), em especial o Projeto Especial de Ação (PEA), que é a formação contínua docente instituída na rede e realizada no interior das unidades educacionais, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujas ações são desenvolvidas por agentes externos à escola. O recorte de tempo é de 2013 a 2016, com o intuito de abranger as ações formativas do PEA e do PNAIC. A pesquisa é de natureza qualitativa e está calçada em pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas com 18 sujeitos, sendo duas diretoras da Divisão Pedagógica (DIPED) de duas Diretorias Regionais de Ensino (DRE), formadoras da temática “alfabetização” de uma das DREs, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores de escolas pertencentes às duas DREs. As entrevistas se aproximam do formato de entrevista reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002) e, após transcritas, foram analisadas à luz dos preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2003). Os pressupostos teóricos sobre formação continuada (IMBERNÓN, 2010, 2011; NÓVOA, 2017a, 2017b) reforçam a importância do trabalho coletivo e da identificação das situações problemáticas vivenciadas pelos professores, superando a perspectiva tecnicista da formação. Consideram ainda que a formação continuada docente deve estar articulada a outros fatores, como melhoria das condições de trabalho e valorização da profissão docente. Tendo em conta o percurso histórico de formação continuada de docentes para a alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo, que culmina com o PEA e o PNAIC no período analisado, constata-se que ambas as formações contribuem, de alguma forma, com o trabalho desenvolvido pelos professores, somando-se a experiências advindas da prática e incluindo indícios de que recuperam formações anteriormente desenvolvidas em seu percurso profissional. O PEA, cuja portaria que o regulamenta é pautada nas necessidades formativas

da escola e nas políticas da rede, apresenta limitações, pois não contempla a totalidade da equipe docente e não tem atentado mais claramente para que o tema elencado para o projeto esteja articulado a um foco maior, que é a aprendizagem dos alunos. O PNAIC, por sua vez, pouco dialogou com o PEA e com o percurso formativo da rede, que já passou por programas de grande porte como o PROFA e o “Ler e Escrever”. O coordenador, que poderia ter atuado como elo entre a política nacional e a formação já desenvolvida nas escolas, não foi envolvido na implementação do PNAIC. As DREs buscaram integrar o CP de modo a incluí-lo nos debates, porém, as entrevistas revelam que tais ações não foram suficientes para a efetiva implementação do PNAIC nas escolas. A pesquisa evidencia que o trabalho de formação docente desenvolvido pela coordenação pedagógica na rede não se constitui apenas dos momentos de estudo, mas por ações de planejamento e acompanhamento das atividades escolares que visam a garantia do direito à alfabetização por todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Coordenação Escolar; 2. Formação Continuada do Professor; 3. Alfabetização.

ABSTRACT

PERINI, Renata Livia Soares. **The pedagogical coordinator and the in-service education for teachers on literacy in the municipality of São Paulo.** 2018. 296 p. Dissertation (Master) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The purpose of this study is to analyze the pedagogical coordinator's role in public schools in the city of São Paulo, considering the formative actions offered to teachers of the literacy cycle (1st to 3rd grade of elementary school), especially the Special Action Project (PEA), which is the in-service education policy for teachers in the municipality of São Paulo and carried out inside educational units, and the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), whose actions were developed by agents outside schools. The period of the research is from 2013 to 2016, which covers the formative actions of the PEA and the PNAIC. This is a qualitative research, which is based on bibliographical and documental research, as well as interviews with 18 people: two directors of the Pedagogical Division (DIPED) of two Regional Directorates of Education (DRE); two people who lead in-service education for pedagogical coordinators about "literacy" from one of the DREs; pedagogical coordinators; and teachers from both DREs. The interviews sought to approach the reflective interview format (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002), and after transcribed, were analyzed by the precepts of content analysis (FRANCO, 2003). The theoretical assumptions for the discussion about in-service education (IMBERNÓN, 2010, 2011; NÓVOA, 2017a, 2017b) reinforce the importance of collective work as well as the identification of problematic situations experienced by teachers, overcoming the technicalist perspective of training. They also consider that in-service education for teachers should be linked to other factors, such as the improvement of working conditions and the valorization of the profession, so that the quality of education can be improved. Considering the historical trajectory of in-service education for teachers on literacy in the city of São Paulo, which culminates with the PEA and the PNAIC in the analyzed period, it is observed that both programs contribute in some way to the literacy work developed by the teachers, being added to experiences from the practice, including evidence that they recover previously developed formations in their professional career. The PEA, despite of having its ordinance built on the needs of the school

and on the policies of the educational system for the city, presents limitations, since it does not contemplate the totality of the teaching staff and does not articulate properly the theme of the studies to a larger focus, which is students' learning. The PNAIC had little dialogue with the PEA and with the in-service education policies in the municipality, which has already undergone large programs such as PROFA and "Ler e Escrever". The pedagogical coordinator, who could have acted as a liaison between the national policy and the training work already developed in schools, was not involved in the implementation of the PNAIC. The Regional Directorates of Education sought to include the CP in the debates, but the interviews revealed that such actions were not sufficient for the effective implementation of the PNAIC in schools. The research also shows that the in-service education for teachers' work developed by the pedagogical coordination does not only consist in the moments of study promoted by the PEA or the PNAIC, but mostly by actions of planning and monitoring school activities, aiming to guarantee the right to literacy for all children.

KEY WORDS: 1. Pedagogical Coordination; 2. In-service Education for Teachers; 3. Literacy.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Matrículas na Educação Básica, segundo a Dependência Administrativa - Município de São Paulo – 2016	p. 38
TABELA 2 - Matrículas no Ensino Fundamental, segundo Nível de Ensino e a Dependência Administrativa – Município de São Paulo - 2016	p. 39
TABELA 3 - População Total e Alfabetizada de 10 Anos e Mais e Taxa de Alfabetização no Município de São Paulo, 2000 e 2010	p. 40

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Metas do Plano Municipal de Educação para a cidade de São Paulo – 2015-2025	p. 89
--	-------

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CADLEM	Cadastro de Leis Municipais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	Centro Unificado Educacional
CP	Coordenador Pedagógico
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DIPED	Divisão Pedagógica (antiga DOT)
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EOL	Escola On Line
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
HA	Hora-Atividade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização

NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para Aprendizagem
NAE	Núcleo de Ação Educativa
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Projeto Especial de Ação
PEC	Programa de Educação Continuada
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PRP	Professor de Recuperação Paralela
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
RARL	Relatório Analítico de Realidade Local
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SERAP	Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem
SME	Secretaria Municipal de Educação
TOF	Toda Força ao Primeiro Ano
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	24
1.1. Objetivos	24
1.2. Metodologia da pesquisa	24
1.3. Análise dos dados	30
2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	32
3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	37
3.1. Contextualização da cidade e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	37
3.2. Breve histórico da rede municipal de ensino de São Paulo e constituição do cargo de coordenador pedagógico	40
3.3. Atribuições do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	44
3.4. A atuação na formação docente <i>versus</i> “desvio de funções”	49
4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	53
4.1. A formação do professor	53
4.2. A formação centrada na escola	57
5. PERCURSO E PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	60
5.1. Programa Mais Educação São Paulo	67
6. O PEA – PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO	70

7. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	76
7.1. Concepção do PNAIC: um pacto ou um programa de formação de professores alfabetizadores?	77
7.2. A estrutura do PNAIC na rede municipal de ensino de São Paulo	78
8. O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	82
9. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	85
9.1. A meta 5 do Plano Nacional de Educação (Vigência 2014 – 2024)	85
9.2. O Plano Municipal de Educação de São Paulo (Vigência 2015-2025)	87
10. O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS	93
10.1. Panorama geral	93
10.2. Divisão Pedagógica	95
10.3. Escolas	98
10.3.1. Escola 1	98
10.3.2. Escola 2	101
10.3.3. Escola 3	103
10.3.4. Escola 4	105
11. CATEGORIZAÇÃO	109
11.1. Formação sistêmica desenvolvida pela na unidade de ensino	109
11.2. Formações sistêmicas advindas de agentes externos à escola	119
11.3. Papel do CP diante dessas formações	126
12. CONCLUSÃO	133
13. BIBLIOGRAFIA	140

14. APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	149
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para DIPED	151
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para Coordenadores Pedagógicos	152
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para Professores	154
APÊNDICE E – Transcrição de entrevista – DIPED 1	156
APÊNDICE F – Transcrição de entrevista – DIPED 2	175
APÊNDICE G – Transcrição de entrevista – Escola 1 – CPs 1 e 2	197
APÊNDICE H – Transcrição de entrevista – Escola 1 – Professor 1	223
APÊNDICE I – Transcrição de entrevista – Escola 1 – Professor 2	228
APÊNDICE J – Transcrição de entrevista – Escola 2 – CP 3	235
APÊNDICE K – Transcrição de entrevista – Escola 2 – Professor 3	243
APÊNDICE L – Transcrição de entrevista – Escola 2 – Professor 4	248
APÊNDICE M – Transcrição de entrevista – Escola 3 – CP 4	254
APÊNDICE N – Transcrição de entrevista – Escola 3 – Professor 5	261
APÊNDICE O – Transcrição de entrevista – Escola 3 – Professores 6 e 7	265
APÊNDICE P – Transcrição de entrevista – Escola 4 – CP 5	278
APÊNDICE Q – Transcrição de entrevista – Escola 4 – Professor 8	289
APÊNDICE R – Transcrição de entrevista – Escola 4 – Professor 9	293

INTRODUÇÃO

Assistente pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico, professor coordenador. Esses são alguns nomes para designar o profissional responsável em muitas redes de ensino pela articulação do Projeto Político Pedagógico nas escolas, além de tantas outras funções. Na rede municipal de ensino de São Paulo ele é chamado coordenador pedagógico – ou somente CP.

Nessa rede, os cargos de coordenadores pedagógicos são providos por meio de concurso público de acesso (concurso interno¹), para os quais podem se inscrever professores que já estejam atuando na rede há três anos ou mais e que possuam curso de Pedagogia em nível de graduação ou pós-graduação em Educação. O coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora da unidade educacional juntamente com o diretor de escola e assistente de direção.

O histórico do cargo de coordenador pedagógico no município remete a fusão de dois cargos atualmente extintos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: o de Assistente Pedagógico (AP) e Orientador Educacional (OE). Grosso modo, o AP atendia prioritariamente o professor, cuidando dos planos de ensino e projetos da escola, enquanto o OE realizava atendimento ao aluno, acompanhando seu desenvolvimento escolar e conduzindo a orientação vocacional (BORGES, 1999). Em 1985 é criado o cargo de coordenador pedagógico na rede a partir da fusão desses dois cargos, e em 1988 realiza-se o primeiro concurso de acesso para o preenchimento das vagas criadas.

De lá para cá, o papel do Coordenador Pedagógico vem sendo ressignificado, adquirindo diferentes nuances e atribuições em decorrência das reformas educacionais implementadas ao longo dos anos. Atualmente, o decreto nº 54.453 de 2013 fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades

¹ Os concursos de acesso destinam-se aos candidatos que já fazem parte da rede municipal de ensino como professores e almejam ocupar cargos de gestão, como coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar. Diferem dos concursos de ingresso, que se destinam àqueles que ainda não são funcionários da rede. Atualmente, os cargos de gestão (coordenação pedagógica, direção e supervisão) na rede municipal de ensino de São Paulo são providos somente por concursos de acesso. No caso de não haver concurso público em vigência, os coordenadores pedagógicos são eleitos pelo Conselho de Escola e passam a ocupar cargos designados.

educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e aponta em seu anexo único, artigo 10:

O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013a)

A literatura acerca do coordenador pedagógico aponta-o como articulador do trabalho coletivo na escola, além de formador e transformador, sendo “o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 6).

Placco, Souza e Almeida (2011) trazem importante contribuição aos estudos sobre a identidade do coordenador pedagógico por meio de um abrangente relatório elaborado com base em pesquisa empreendida nas cinco regiões do Brasil. O relatório contém dados como a prevalência de mulheres no cargo ou função (90% dos entrevistados), a idade média (44 anos), o tempo de experiência como CP (média de 6,9 anos), e formas de ingresso no cargo ou de acesso à função. Apesar de 59% dos entrevistados considerarem o concurso público como a melhor forma de chegar ao cargo, apenas 33% dos entrevistados tornaram-se coordenadores pedagógicos por meio dele. Os demais entrevistados tiveram acesso ao cargo/função por meio de indicação ou convite, participação em seleção técnica ou por eleição direta. Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, o coordenador pedagógico é indicado pelo diretor dentre os professores da unidade, uma vez que não se trata de um cargo, mas sim de uma função².

Uma constatação em relação às condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos apontada pelo relatório diz respeito à sua atuação nas escolas.

Apesar dos dispositivos legais prescreverem claramente o papel do CP na escola e o assunto ser amplamente discutido em pesquisas acadêmicas e na

² Na rede estadual de São Paulo, o coordenador pedagógico, denominado professor coordenador, exerce uma função gratificada, sendo designado para o posto de trabalho por meio de indicação do diretor de escola, conforme resolução SE nº 75 de 30 de dezembro de 2014, alterada pela resolução SE nº 12 de 29 de janeiro de 2016.

literatura que trata dessa temática, nota-se que, na prática, o CP ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível que isso ocorra devido ao fato de ser o CP um profissional cuja atuação privilegie a articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no currículo escolar. A falta de compreensão sobre os objetivos e limites de sua atuação, considerando o eixo de articulação, pode gerar equívocos e desvios de suas reais atribuições na função coordenadora. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011. p. 51)

As autoras afirmam que a prática do coordenador pedagógico nas escolas está sujeita a “equívocos e desvios” das reais atividades que ele deveria desenvolver, uma vez que, envolvido nas relações que se estabelecem dentro da unidade escolar entre os diferentes segmentos (alunos, professores, pais e responsáveis, direção), sua atividade torna-se complexa e pulverizada, o que exige atenção e foco para que seu trabalho não se resuma a resolução de emergências ou, como se costuma ouvir nas escolas, a “apagar incêndios”.

Há que considerar ainda a formação continuada da equipe docente, que é parte do fazer do coordenador pedagógico. Na rede municipal de ensino de São Paulo há espaço privilegiado para a formação em serviço desde a criação do primeiro Estatuto do Magistério Municipal, em 1992, na gestão de Luiza Erundina, cujo mandato teve início em 1989. O Estatuto institui jornadas de trabalho que incluem o tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas extraclasse, como o planejamento das aulas, a correção de atividades e também estudos e pesquisas. A ampliação das jornadas de trabalho se constituiu em terreno fértil para a posterior criação do Projeto Estratégico de Ação (PEA), mais tarde renomeado Projeto Especial de Ação.

O PEA é o espaço de formação continuada centrado nas necessidades das escolas, sendo organizado em torno do trabalho coletivo e das especificidades de cada unidade educacional. Atualmente, o PEA é regido pela portaria nº 901 de 2014, sendo obrigatório em todas as escolas da rede aos professores que fazem a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF³) e opcional aos professores em Jornada Básica Docente (JBD), desde os que estão nas

³ Atualmente as jornadas de trabalho dos professores são regidas pela lei nº 14.660 que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Compreende-se por hora atividade o

Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) até aqueles das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Médio (EMEFM), passando pelos Centros de Educação Infantil (CEI), cuja jornada de trabalho diferencia-se das demais por se tratar de carreira separada, mas que inclui o PEA como parte da jornada.

Ainda que a proposta do PEA traduza a valorização da autonomia das escolas na escolha dos temas a serem discutidos e estudados, há na portaria que o regulamenta as temáticas para discussão já previstas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o que o configura, de certa forma, como um instrumento de implementação das políticas da rede.

Em 2013, Fernando Haddad assume a prefeitura de São Paulo e realiza significativas mudanças na estrutura da rede municipal de ensino. É implementado o “Programa Mais Educação São Paulo” (cujo nome original é “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo”) por meio do decreto nº 54.452 de 10/10/2013, regulamentado pela portaria nº 5.930 de 14/10/2013. Dentre as mudanças, o decreto divide o Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem: o ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano; o ciclo interdisciplinar, que compreende do 4º ao 6º ano; e o ciclo autoral, que compreende do 7º ao 9º ano. Anteriormente, os ciclos eram divididos em Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Assim, as crianças passam a ter no ciclo de alfabetização um período de três anos para tornarem-se leitoras e escritoras capazes, tendo respeitadas as questões afetas à educação das crianças pequenas, tais como os tempos e espaços de aprender, a adequação dos mobiliários e as formas de ludicidade, questões essas que, por sua vez, não deixam de estar presentes entre as crianças de 7 anos ou mais.

tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras: I - reuniões pedagógicas; II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. Destaca no parágrafo 1º: Não são consideradas horas atividades aquelas destinadas a reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas. A Jornada Especial Integral de Formação é composta por 25 horas-aulas em regência, sendo 11 (onze) horas aula semanais obrigatoriamente na escola, das quais 8 (oito) são destinadas ao trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas, e 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha. Já a Jornada Básica Docente (JBD) é composta por 25 horas-aula semanais e cinco horas-atividades, das quais três devem ser cumpridas na escola. Caso o professor atenda aos critérios legais e opte por participar do PEA, ele será remunerado pelas horas de estudos. A realização do PEA é uma exigência dentro desse período de oito horas semanais de trabalho coletivo. A hora-aula na rede municipal de ensino de São Paulo é de 45 minutos. Já no Centro de Educação Infantil (CEI) a carga horária é de 30 horas semanais, sendo 25 horas relógio (60 minutos) em regência e 5 hora de formação, das quais três são cumpridas na unidade com o PEA, e duas delas como hora-atividade em local de livre escolha.

Nesse mesmo período, o governo federal lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio da portaria nº 867 de 04/07/2012, cujo objetivo maior é alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, que posteriormente será reforçado pela meta 5 do Plano Nacional de Educação, promulgado em 25/06/2014 por meio da lei nº 13.005. As ações previstas no Pacto compreendem os seguintes eixos: “I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012a). A proposta é que estados e municípios façam a adesão ao Pacto e desenvolvam as ações nele previstas.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo o PNAIC foi adotado como a política de formação da rede para a temática da alfabetização. A formação foi dirigida diretamente ao professor em local e horário externos à escola, por formadores também externos. Houve uma bolsa de estudos aos professores e formadores que participaram dos encontros. No ano de 2013, o foco da formação foi a alfabetização e o letramento; em 2014, o foco recaiu sobre a alfabetização matemática; já em 2015, o número de encontros foi reduzido e as temáticas estudadas versaram sobre as artes, as ciências da natureza e demais áreas de conhecimento; em 2016, houve nova redução dos encontros, e a temática do estudo foi avaliação. Às escolas foram disponibilizados materiais de literatura infantil e juvenil e caixa de jogos para a alfabetização produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além de materiais de apoio aos professores. Apesar de se tratar de um pacto, no qual se espera que a conjugação dos esforços seja instrumento para a efetivação da política, curiosamente o coordenador pedagógico não foi chamado a participar dos encontros formativos.

A portaria que institui o Pacto retoma, já em seu artigo primeiro, o decreto nº 6.094 de 2007, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, e aponta que haverá aferição dos resultados por exame periódico específico. Para atender a esse eixo, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que em setembro de 2015 divulgou os seus primeiros resultados referentes a testes padronizados aplicados nos anos de 2013 e 2014 nas áreas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Passaram por essa avaliação todas as crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras por meio de um instrumento de aferição da alfabetização composto por provas de

lápiz e papel. A prova de leitura e escrita tinha 17 itens objetivos de múltipla escolha e três itens abertos, que aferiam a escrita no nível de palavras, textos e condições de uso dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Já o teste de matemática foi composto por 20 itens objetivos de múltipla escolha. A metodologia de avaliação foi a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Posteriormente, as escolas receberam um boletim informativo com a organização de seus resultados em níveis. Com esse material elas conseguem verificar a porcentagem de alunos que se encontram nos níveis um, dois, três, quatro ou cinco em cada um dos testes, sendo o nível um o menos desejado e o nível quatro ou cinco⁴ o mais desejado. O informativo não traz os resultados individuais de cada aluno, mas sim resultados globais por escola, por região e do país como um todo. As avaliações foram aplicadas por agentes externos à escola, e o conteúdo da prova foi sigiloso.

O relatório pedagógico e estatístico (BRASIL, 2015) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou preocupantes resultados: em 2013, 24,13% das crianças avaliadas ao final do 3º ano do ensino fundamental apresentaram nível um (01) de proficiência em leitura, o que significa dizer que são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e que alternem sílabas canônicas e não canônicas, porém, não são capazes de ler textos. Em 2014 este percentual foi de 22,21%. Já os alunos que apresentam proficiência adequada em leitura ao final do 3º ano, o que corresponde ao nível quatro na escala de leitura, contabilizam apenas 9,92% das crianças avaliadas em 2013 e 11,2% em 2014. Observando os resultados obtidos pela ANA em relação à leitura, é possível dizer que houve ligeiro avanço: diminuiu o percentual de crianças no nível um da escala de proficiência em leitura (de 24,13% em 2013 para 22,21% em 2014) e aumentou o percentual de crianças que se encontram no nível quatro, que é o desejado (de 9,92% em 2013 para 11,2% em 2014). Porém, os níveis dois e três ainda concentram grande parte das crianças. O nível dois é designado como o estágio no qual as crianças conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, reconhecer a finalidade de um texto, além de identificar o assunto ou inferir o sentido de um texto. O nível três é aquele no qual as crianças demonstram ter consolidadas as habilidades do nível anterior somadas a um maior grau de elaboração, como o reconhecimento do referente de um pronome pessoal, a leitura de textos longos, o reconhecimento da relação entre causa e

⁴ Em 2014 foi adicionado um quinto nível à prova de escrita.

consequência e de intertextualidade entre narrativas infantis. O nível dois contabilizou 33,1% das crianças avaliadas em 2013 e 33,96% em 2014, enquanto o nível três contabilizou 32,85% em 2013 e 32,63% em 2014.

Em relação à escrita, os resultados de 2014 apontam que 11,64% das crianças avaliadas encontram-se no nível 1, ou seja, não escrevem, e 15,03%, representadas pelo nível 2, escrevem apenas palavras, mas não textos, ou produzem textos ilegíveis. O nível 3 é aquele no qual as crianças escrevem de forma incipiente ou inadequada, cometendo desvios ortográficos, e totaliza 7,79% das crianças avaliadas. Já o nível 4 concentra grande parte das crianças, totalizando 55,66%. Esse é o nível em que a aquisição do texto começa a se dar, mostrando o esforço de síntese das ideias e articulando as partes do texto, porém, ainda com desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa. O percentual de alunos que produzem textos adequadamente, tendo sido representados no nível cinco, é de 9,88% em 2014.

Os resultados demonstram que entre uma avaliação e outra, não há grandes mudanças, e ainda há um número expressivo de crianças que não se alfabetiza ao final do 3º ano.

Diante do exposto, as questões que se colocam para a pesquisa são:

- Como situar a atuação do coordenador pedagógico no ciclo de alfabetização como elemento balizador da formação docente na escola, tendo em vista o PEA, que é o espaço de formação continuada institucionalizada pela rede municipal de ensino de São Paulo, e o PNAIC, implementado no período de 2013 a 2016 como política de formação dos professores para a alfabetização?
- Como se caracteriza a atuação do coordenador pedagógico nos contextos de formação desses professores, considerando, inclusive, as práticas de alfabetização já assentadas entre eles em razão de formações pregressas?

1. OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1. Objetivos

Para responder às questões orientadoras, nos propomos o seguinte **objetivo geral**:

- Analisar a atuação do coordenador pedagógico em relação aos processos de formação continuada oferecidos aos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) de escolas públicas de duas Diretorias Regionais de Ensino da rede municipal de educação de São Paulo no período entre 2013 e 2016.

E como objetivos específicos:

- Examinar como o coordenador pedagógico atua no desenvolvimento das ações do Projeto Especial de Ação, atentando para indícios de contribuição do projeto para a melhoria das práticas pedagógicas, tendo em vista que ele se presta não somente ao atendimento das necessidades formativas da unidade de ensino, mas também à implementação das políticas institucionalizadas na rede;
- Colher evidências sobre como se dá a implementação do PNAIC nessas mesmas escolas e verificar se, e como o coordenador pedagógico articula a proposta federal com as atividades escolares;
- Discutir a articulação entre as temáticas da formação e os Planos Nacional (BRASIL, 2014a) e Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2015), em especial metas que se relacionam à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.

1.2. Metodologia da pesquisa

O estudo faz um levantamento bibliográfico e documental⁵ acerca do coordenador pedagógico e de questões relacionadas à formação continuada de docentes em que ele

⁵ A Prefeitura de São Paulo disponibiliza um sítio na Internet para pesquisa de legislações municipais chamado “Cadastro de Leis Municipais”, ou como é conhecido pelos servidores públicos, “CADLEM”. Nesse portal é possível consultar leis, decretos e portarias municipais, seus textos na íntegra, alterações ou revogações. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/pesqnumero.asp. Acesso em: 11/07/2018.

costuma ter uma participação importante, consultando bibliografia nacional e analisando textos e documentos referentes ao tema na rede municipal paulistana. Quanto ao trabalho empírico, aborda vários atores escolares, incluindo os próprios coordenadores, por meio de entrevistas semiestruturadas em quatro escolas de ensino fundamental e em duas Divisões Pedagógicas (DIPED⁶) de duas Diretorias Regionais de Educação (DRE) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O recorte de tempo feito na pesquisa compreende os anos de 2013 a 2016 por tratar-se do período de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que coincide com a gestão política de Fernando Haddad no município de São Paulo.

A temática exige aprofundamento de estudos sobre formação continuada, e para tanto, buscou-se aporte teórico que propiciasse o diálogo entre autores que tratam do tema e a pesquisa empreendida. Francisco Imbernón (2010, 2011) e António Nóvoa (2017a, 2017b) são evocados como base para a discussão sobre a formação docente, pois ambos compreendem a reflexão sobre a prática como elemento motriz da formação continuada.

Imbernón afirma que vivemos tempos de mudanças e incertezas. O avanço das tecnologias no século XXI e a constituição da sociedade globalizada, ou do conhecimento, ou da informação, impõem desafios à profissão docente. Uma vez que o acesso à informação é facilitado, um novo panorama social se apresenta, e o formato tradicional de educação, onde o professor é o único detentor do saber, não encontra sustentação. Além disso, esse novo quadro social é marcado pela desregulamentação social e econômica e pelas ideias e práticas neoliberais, que trazem consigo instrumentos avaliativos para mensurar a qualidade da educação, culminando em maior burocratização e gerencialismo dos processos educativos. (IMBERNÓN, 2011, p. 38)

O autor defende que a formação continuada deve ser capaz de promover a autonomia na identificação e busca por soluções aos problemas que os professores vivenciam em seu dia-a-dia, os quais o autor chama de “situações problemáticas” (2010, p. 53), em contraposição a problemas “genéricos” que as formações tradicionais, de cunho tecnicista,

⁶ A Divisão Pedagógica (DIPED) é um setor das Diretorias Regionais de Educação (DRE) responsável pelo acompanhamento pedagógico de todas as escolas dessa Diretoria (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio). Ela é responsável pela articulação das formações que serão destinadas aos professores, equipe de apoio e gestores da rede. Até a publicação do decreto nº 56.793 de 04/02/2016, que altera os nomes dos cargos e setores da Secretaria Municipal de Educação, esse setor era chamado DOT-P, Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica.

se propõem a resolver e que pouco ou nada dialogam com as reais dificuldades das unidades escolares. Para tanto, os professores devem acionar não somente os conhecimentos técnicos de sua área de especialização, mas questões éticas, morais e sociais.

É importante que o professor seja capaz de refletir dentro de uma coletividade, ou seja, de buscar entre seus pares o suporte necessário para as tomadas de decisão em relação ao seu trabalho e ao projeto político pedagógico da escola como um todo. Assim, a busca por caminhos para a melhoria da prática pedagógica passa pela ação reflexiva individual do professor, mas também, e principalmente, pela reflexão deste dentro do coletivo de profissionais da escola. Daí a importância da formação continuada, que o autor chama de permanente, dar-se no interior da escola, e pautada em seus contextos. Em suas palavras,

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

E mais adiante:

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para a verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Imbernón aponta para a importância do que ele chama de “autonomia profissional compartilhada”, pressupondo que a individualidade do professor não pode se sobrepor ao interesse comum, à coletividade. Desse modo, a presença de um coordenador pedagógico (que, em seus trabalhos, é chamado de “assistente”) inclui-se nessa coletividade, sendo seu papel fundamental o de colaborador na identificação e busca de caminhos em relação às situações problemáticas.

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos,

que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. [...] Somente quando o professor consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional. No futuro, será mais necessário dispor de formadores em formação continuada que colaborem nos diagnósticos em conjunto, do que ter solucionadores de problemas alheios. (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

Outro estudioso que segue em direção semelhante é António Nóvoa (2017a, 2017b). Ele defende que a formação do professor deve se dar em um ambiente institucional propício à sua profissionalização, sendo este um lugar que conjugue não só os conhecimentos advindos das universidades, mas também da prática docente concretizada dentro das escolas. O autor considera que, por um lado, a universidade, por si só não é capaz de abarcar toda a complexidade dos processos que se desencadeiam dentro de uma escola, e por outro, a escola sozinha com suas dificuldades não vem conseguindo avançar em sua formação. Ele acredita que enquanto não existir esse espaço de formação institucionalizada, não haverá mudança do ponto de vista das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos. Sua crítica se dá no sentido de que muito se fala sobre o professor reflexivo, crítico e transformador sem que, no entanto, tenham sido modificadas as estruturas organizacionais das escolas de modo a constituir um espaço que propicie o surgimento desse sujeito. A escola continua fragmentando suas aulas em disciplinas escolares, em tempos definidos, em fileiras de carteiras, sendo constituídas majoritariamente por aulas expositivas e reuniões pedagógicas de cobranças. Surge assim a necessidade de criação de um espaço de formação que esteja entre a universidade e a escola, um “terceiro lugar” que irá abrigar os conhecimentos advindos da pesquisa acadêmica e também do cotidiano das escolas, e que servirá como uma espécie de “laboratório” das teorias e práticas pedagógicas. Na parceria entre escola e universidade, as relações de poder não podem concorrer entre si, atribuindo mais valor a um ou outro conhecimento. Pelo contrário, ambos se relacionam de forma complementar e reflexiva em um espaço de colaboração, discussão e principalmente de deliberação, de tomada de decisões, como forma de valorizar a profissionalização docente.

De certo modo, Imbernón e Nóvoa concordam entre si quando sugerem que o acento da formação docente deve estar centrado na realidade da escola, ocorrendo dentro dela ou em um espaço que com ela dialogue, de forma institucionalizada. Ambos reconhecem que a docência ainda é uma profissão isolada à medida que apontam a urgência da reflexão dentro do grupo de trabalho, valorizando o trabalho coletivo.

A revisão bibliográfica acerca do papel do coordenador pedagógico ou função correlata em várias redes escolares do país foi realizada em livros, teses e dissertações no banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de artigos de revistas científicas da área educacional. Buscaram-se materiais sobre a rede municipal de ensino de São Paulo que analisassem sua trajetória histórica e que investigassem o coordenador pedagógico da rede. Foram selecionados também trabalhos que versam sobre a formação continuada para professores alfabetizadores oferecida à rede municipal de ensino de São Paulo, seja no âmbito local, seja nas formações provenientes da esfera federal, em especial o Projeto Especial de Ação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No capítulo 2 será feita breve análise bibliográfica desses estudos.

A análise documental constituiu-se no levantamento de leis, decretos e portarias vigentes de âmbito federal e municipal que organizam o trabalho do coordenador pedagógico, bem como das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo e da formação continuada.

Posteriormente foram realizadas entrevistas com profissionais de ensino das escolas e dos órgãos intermediários da Secretaria Municipal de Educação⁷, com o objetivo de encontrar indícios empíricos capazes de contribuir para melhor entendimento das questões da pesquisa. Para tanto, utilizou-se uma amostra de escolas e de sujeitos que possibilitasse a interlocução com a bibliografia e os documentos analisados. Foram selecionadas quatro escolas municipais de ensino fundamental em duas Diretorias Regionais de Ensino distintas, sendo duas escolas em cada uma delas. A decisão de escolher escolas em diretorias regionais diferentes deveu-se à intenção de verificar se haveria distinção ou convergência nas orientações advindas das DIPEDs para as escolas, e consequentemente, como elas se traduziriam no fazer do coordenador pedagógico, que é convocado a participar das reuniões e formações por elas oferecidas.

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos trataram de temas relacionados à organização e acompanhamento do trabalho pedagógico por eles realizado, estratégias de formação utilizadas no PEA, implementação das ações do PNAIC em sua unidade educacional e trabalho com as turmas de alfabetização. Para tanto, era necessário que os

⁷ As transcrições das entrevistas realizadas encontram-se nos Apêndices desse trabalho.

coordenadores pedagógicos estivessem há pelo menos três anos no cargo, de modo que tivessem vivenciado parte ou todo o período de implementação do PNAIC.

Nas mesmas escolas, foram selecionados dois professores alfabetizadores com os seguintes critérios: que fossem regentes em turmas de alfabetização (1º, 2º ou 3º anos); que participassem ou tivessem participado do PEA na unidade escolar no período compreendido pela pesquisa; que participassem ou tivessem participado de pelo menos um dos anos de formação do PNAIC. O objetivo de entrevistar os professores alfabetizadores foi colher indícios sobre os efeitos das formações oferecidas ao trabalho com a alfabetização das crianças. Para a realização da entrevista com os professores foi elaborado um roteiro com duas perguntas orientadoras que versavam sobre a formação que lhes era oferecida, sobre as quais eles deveriam discorrer; procurou-se verificar também as contribuições de tais formações ao trabalho com a alfabetização e os materiais, tempos e espaços disponibilizados, bem como questões relacionadas à concepção de infância e ao papel da ludicidade.

Optou-se por realizar entrevistas também com duas diretoras das Divisões Pedagógicas das duas Diretorias Regionais de Ensino selecionadas, cuja função na rede é acompanhar o trabalho das escolas e desenvolver ações formativas a professores e gestores escolares. O objetivo de tais entrevistas foi complementar as informações colhidas com os coordenadores pedagógicos e professores, já que a DIPED é um importante braço na formação do coordenador pedagógico, além de ter sido responsável pelo desenvolvimento do PNAIC como política de formação docente para a alfabetização na rede. O roteiro de entrevista foi elaborado de modo a abordar temas como concepção de ciclos, avaliação, formação por territórios e alfabetização em todas as áreas de conhecimento.

Os sujeitos foram abordados por meio de entrevista semi-estruturada, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸. Buscou-se realizar entrevistas que se aproximavam dos preceitos de Szymansky, Almeida e Prandini (2002). Para as autoras, a entrevista reflexiva possibilita que seja compartilhada com o participante a compreensão dos dados que são obtidos no seu decorrer por meio de reformulações e questionamentos. A entrevista, assim como toda interação face a face, é uma forma de interação social e, portanto, está sujeita a subjetividades. Deste modo, não é possível separar o fator emocional das questões que são abordadas durante a entrevista, sendo que esse

⁸ Ver Apêndice A.

processo está sujeito a um “contínuo ajuste de ações e emoções” (2002, p. 11), tanto por parte do entrevistado quanto do entrevistador. Na prática, as entrevistas se deram de forma aproximada ao formato sugerido pelas autoras, pois foram realizadas nas escolas em pleno funcionamento, o que impôs certas limitações, como o pouco tempo disponível e as interrupções.

As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2016 e outubro de 2017. Foram entrevistados:

- Duas diretoras da Divisão Pedagógica (DIPED) de duas DREs, sendo que em uma das DIPEDs participaram da entrevista, além da diretora, duas formadoras da temática “alfabetização”;
- Cinco coordenadoras pedagógicas de ensino fundamental;
- Nove professores do ciclo de alfabetização.

1.3. Análise dos dados

A pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Buscou-se explorar a literatura acerca da temática estudada, o enquadramento funcional a que são submetidas as funções dos coordenadores pedagógicos na rede de ensino e a perspectiva de sujeitos que estão sob influência direta desses marcos regulatórios.

As entrevistas foram analisadas conforme os preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2003), mediante a formulação de categorias de análise que emergiram da leitura preliminar do próprio material coletado, de modo que pudessem contribuir com a busca de respostas para as perguntas a que esta pesquisa se propõe. Consideraram-se também as ideias de Szymanski, Almeida e Prandini (2002), que afirmam que a análise dos dados se dá no sentido de desvelamento do oculto. “Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a

superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista”. (2002, p. 63-64).

É importante considerar a subjetividade da pesquisadora quando da análise das entrevistas, uma vez que ela já conhece algo sobre o tema investigado por ser trabalhadora da educação pública há 12 anos.

Um outro aspecto relevante à análise é o contexto no qual as entrevistas foram realizadas, o que inclui a observação do ambiente físico e social da escola, bem como aspectos de cunho emocional e também circunstanciais, uma vez que as entrevistas foram realizadas durante o período letivo, tendo ocorrido interrupções e imprevistos.

A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora com o intuito de contribuir com a análise, já que, ao transcrevê-las, houve oportunidade de recordar o momento da entrevista e reavivar os significados que dela emergem.

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Nos trabalhos consultados constata-se que o coordenador pedagógico é visto como o grande responsável pela formação docente na unidade escolar. É ressaltada a complexidade de seu trabalho diante das diversas demandas da escola, considerando ainda que muitas delas não correspondem diretamente ao trabalho pedagógico, caracterizando o “desvio de função”. Alguns trabalhos tratam do alcance das ações do coordenador pedagógico, sendo elas consideradas pouco efetivas no sentido de transformação da realidade das escolas. Um ponto comum é o posicionamento do coordenador como mediador, articulador e organizador do trabalho pedagógico e da formação docente.

Dentre os textos encontrados, há destaque para a coletânea de publicações organizada por Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco, professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), composta por doze livros publicados pela Editora Loyola, nos quais se encontram artigos variados sobre temáticas relativas ao trabalho do coordenador pedagógico, como questões da contemporaneidade, diversidade, cotidiano da escola, formação docente, entre outros. Há também um relatório cuja coordenação de projeto atribui-se a essas duas pesquisadoras e à Vera Lúcia Trevisan de Souza, publicado em 2011 pela Fundação Victor Civita, que se propõe a analisar as intenções, tensões e contradições da atuação do coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011).

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2011), há um aumento do número de pesquisas sobre coordenação pedagógica a partir de 2003, sendo a PUC/SP responsável pelo maior número de teses e dissertações sobre esse tema. Nesses trabalhos os enfoques são variados. Versam sobre “a articulação dos processos pedagógicos e educativos, a transformação das condições pedagógicas e formação docente” (2011, p. 21), com algumas diferenciações entre coordenadores pedagógicos da educação infantil e do ensino fundamental.

Oliveira (2017) realiza uma revisão dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012 sobre o coordenador pedagógico, e verifica, em consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que há considerável aumento no número de pesquisas entre 2006 e 2008, concentradas

majoritariamente em São Paulo. Ela analisa 122 resumos de trabalhos sobre coordenação pedagógica, sendo 107 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado, e verifica por meio deles que há predominância de pesquisas que estudam a identidade e a função do coordenador pedagógico, além de sua atuação na escola.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) realizam levantamento dos trabalhos publicados sobre o coordenador pedagógico para subsidiar um estudo sobre a função do CP no estado do Mato Grosso do Sul, recorrendo aos resumos disponibilizados no portal on-line da CAPES, no site Domínio Público, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, além de portais de diferentes universidades do país. Selecionam 38 trabalhos, sendo 34 dissertações e 4 teses. Verificam que os trabalhos colocam o coordenador pedagógico na posição de formador da equipe docente, sendo essa sua principal atribuição. No entanto, tal função é pouco valorizada, sendo recorrente nas pesquisas os relatos de que o coordenador pedagógico acaba se ocupando de afazeres burocráticos ou cuidando de questões disciplinares, o que configura o seu trabalho como “desvio de funções”, tal como a expressão que utilizam Placco e Almeida.

Para situar o debate sobre a coordenação pedagógica na cidade de São Paulo, realizou-se breve investigação sobre o surgimento do cargo de CP nesse município, para o qual o trabalho de Borges (1999) foi de grande contribuição. A pesquisadora analisa documentos das décadas de 1970 e 1980 elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com orientações aos Assistentes Pedagógicos (AP) e Orientadores Educacionais (OE), cujos cargos foram fundidos em 1985 para a constituição do cargo de coordenador pedagógico. Após essa fusão, verifica-se que muitas das atribuições desses dois profissionais foram sobrepostas, com prevalência das atribuições do AP. As atribuições do OE ficaram em segundo plano. A orientação vocacional, por exemplo, que era atribuição do OE, foi completamente abolida – em parte por conta de um entendimento da época de que a orientação vocacional apenas contribuía para legitimar escolhas que reforçavam a estrutura social de desigualdade que havia na sociedade (BORGES, 1999, p. 78 – apud PIMENTA, 1979). A pesquisadora elabora um quadro elencando as treze atribuições que foram destinadas aos coordenadores pedagógicos naquele momento, as quais se agrupam em três itens: 1) participar do planejamento escolar; 2) acompanhar a execução do plano escolar; 3) acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes

curriculares ou atividades (1999, p. 50). Dentre as tantas atribuições de AP e OE fundidas no cargo de CP, fica evidente a prevalência das ações de planejamento e acompanhamento escolar, em detrimento de um papel mais ativo na formação das equipes docentes. Dentre as treze atribuições descritas, apenas duas direcionam claramente o trabalho do coordenador pedagógico para a atividade de formação continuada: “organizar reuniões pedagógicas” e “colaborar com as propostas de formação permanente” (1999, p. 68).

Outro trabalho valioso para essa pesquisa é a tese de doutorado de Isaneide Domingues, defendida em 2009 na Faculdade de Educação da USP, acerca do coordenador pedagógico situado na rede municipal paulistana, apresentando os diversos desafios por ele encontrados. Esse trabalho foi posteriormente transformado em livro com o título “O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola” (DOMINGUES, 2014). A autora argumenta que o exercício da coordenação pedagógica na rede municipal de São Paulo é desafiador, em parte por estar essa função atrelada “à natureza pessoal dos coordenadores, à política pública relativa à educação, seus objetivos e compromissos, à cultura escolar e às características do grupo com que deverá trabalhar”. (2009, p. 202). Afirma também que a autonomia das escolas é relativa, pois elas são submetidas a imposição de projetos externos que devem ser desenvolvidos e que, muitas vezes, não dialogam com a realidade vivida na escola, o que tem impacto direto no trabalho da coordenação pedagógica.

Antes desse trabalho, Fusari (1997), em pesquisa sobre as representações dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo realizada nos anos de 1995 e 1996, entrevistou 80 CPs em atuação. Um dado por ele levantado é que 66% dos coordenadores entrevistados afirmaram estar coordenando, no ano de 1996, ações de formação contínua entre os professores, enquanto os demais afirmaram que não estavam desenvolvendo tais ações. Logo, verifica-se que o papel atribuído ao CP de realizar a formação docente não encontrava, naquele momento, aderência da totalidade dos entrevistados. Fusari defende que a formação docente deve ser um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada em busca de uma unidade, que tem por base os saberes necessários ao bom desempenho profissional. Esses “saberes” são fundamentais ao aperfeiçoamento dos docentes em serviço, e sobre eles é construída a identidade profissional do professor. O autor se apoia na proposta de Pimenta (1997) sobre os saberes da docência, que articula os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Diante dos estudos sobre o coordenador pedagógico, percebeu-se a necessidade de contextualizar o histórico da rede municipal de ensino de São Paulo e os programas de formação continuada que são discutidos, a saber: o PEA e o PNAIC. Para tanto, foram utilizados trabalhos acadêmicos (SOUZA, 2005; CUNHA, 2015) e as legislações vigentes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; leis e portarias federais referentes ao PNAIC e a Avaliação Nacional da Alfabetização; leis, decretos e portarias que regulamentam a rede municipal de ensino de São Paulo, bem como as atribuições dos cargos, nomenclaturas da rede, a formação em serviço (PEA), entre outras.

Para situar a rede municipal de ensino de São Paulo em um panorama mais amplo, foram incluídos na bibliografia estudos sobre os Planos Nacional e Municipal de Educação, que servem de parâmetros às políticas de formação docente nas redes de ensino, além de estudos sobre políticas de formação docente no Brasil. Tomou-se como referência, neste caso, o estado da arte realizado por Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, sobre políticas docentes no Brasil, publicado pela Unesco (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Esse estudo traça o percurso histórico brasileiro no caminho da expansão da profissionalização da carreira docente, trazendo dados e discussões acerca da formação inicial e continuada. Outro texto, também publicado pela Unesco, de Gatti e Barreto (2009), apresenta o cenário da profissão docente no Brasil, passando pela formação inicial, formação continuada, salário e carreira docente. Nessas publicações verifica-se que o país contou com programas federais de formação contínua de professores em formatos próximos ao que se apresentou o PNAIC, a exemplo do Pró-Letramento e do Gestar II. Um aspecto ressaltado nesses trabalhos é que é preciso reforçar a responsabilidade conjunta sobre a aprendizagem dos alunos, envolvendo não só os professores nas ações formativas, mas a equipe escolar como um todo. Essa perspectiva inclui o grupo gestor da escola, e em particular, o coordenador pedagógico que, em princípio, deve articular as ações entre as políticas de âmbito federal/estadual/municipal que incidem sobre a escola e as demandas da unidade escolar em que atua. Outro aspecto importante é a necessidade de estabelecer um diálogo entre a realidade das escolas e as propostas dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, as iniciativas do sistema de ensino precisam corroborar as intenções pedagógicas da escola, assessorando-as na implementação de

seu projeto educacional, com o devido cuidado para não sobrecarregá-las com uma infinidade de atividades que possam dispersar, em lugar de integrar, sua prática pedagógica. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 188/189)

É ponto comum em diversas pesquisas sobre o coordenador pedagógico que há uma “crise” em sua identidade à medida que a dicotomia entre o que se espera de sua atuação profissional e a prática do cotidiano da escola é permeada por conflitos os mais diversos, sendo suas ações marcadas pelo excesso de trabalho burocrático, resolução de problemas “emergenciais” e atividades que não pertencem propriamente a seu âmbito de atuação, o que alguns autores denominam “desvio de função” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011). Essa crise de identidade pode ser observada, inclusive, pela dificuldade de proposição de um nome comum para o cargo/função relativo ao fazer específico deste profissional nas diferentes redes de ensino (“orientador pedagógico”, “professor coordenador”, “professor coordenador pedagógico” e, até mesmo, “supervisor de ensino”), diferentemente de outros cargos na área da educação, como o diretor de escola e o professor, cuja nomenclatura é comum de norte a sul do país.

As leituras realizadas possibilitaram compreender alguns traços sobre a constituição do cargo de coordenador pedagógico na rede de ensino municipal de São Paulo, situando-o dentro de uma cidade populosa e complexa como São Paulo e contextualizando-o com políticas de formação docente locais e nacionais.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A rede municipal de ensino de São Paulo possui um percurso histórico peculiar quando da constituição do cargo de coordenador pedagógico, que será abordada adiante. Antes é preciso apresentar a complexidade dessa rede, que atende, atualmente, aproximadamente um milhão de estudantes, e a própria cidade de São Paulo, cujas dimensões são altamente complexas. Para organizar um sistema de ensino tão amplo, a rede possui 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), que estão divididas entre as regiões: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/ Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

3.1. Contextualização da cidade e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

São Paulo é o município mais populoso do Brasil, além de ser o principal centro financeiro e mercantil da América do Sul. Possui 11.604.366 ⁹ habitantes, conforme dados estimados pelo IBGE em 2017. Desse montante, 736.285 (6,34%) têm entre 0 a 4 anos de idade; 785.114 (6,76%) entre 5 e 9 anos; e 897.316 (7,73%) entre 10 a 14 anos, totalizando 2.418.715 (20,84%) crianças e adolescentes em período escolar¹⁰.

⁹ Projeção: Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento/SMDU - Coordenadoria de Produção e Análise de Informação/GEOINFO. Fonte básica: IBGE. Disponível em <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_residente_por_grupos_de_idade_2017_595.html> Acesso em 11/07/2018

¹⁰ Dados retirados do portal *Infocidade*, que é o sítio eletrônico para consultas de dados sobre a cidade de São Paulo. Nele, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU) coloca à disposição do público uma extensa compilação de indicadores e informações que compõem o rico acervo de seu banco de dados. As fontes são as próprias secretarias da prefeitura, responsáveis por serviços diversos oferecidos aos paulistanos, e também instituições como o IBGE, a Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados) e os Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação e da Saúde. Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 11/07/2018.

Já o número de matrículas na educação básica está dividido entre três instâncias administrativas, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica, segundo a Dependência Administrativa - Município de São Paulo - 2016¹¹

TOTAL	Estadual¹²	Municipal	Privada
3.076.357	1.178.570	956.161	941.626
100%	(38,31%)	(31,08%)	(30,6%)

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado de Educação, 2016.

Os números indicam que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo responde por pouco menos de um terço da escolarização das crianças e jovens residentes na cidade. As demais matrículas no quadro referem-se somente às escolas localizadas dentro do município. Ressalta-se que o total de matrículas inclui todas as etapas e modalidades da educação básica, da pré-escola ao ensino médio.

¹¹ Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação referentes ao ano de 2016. Elaboração: SMUL/Deinfo. Disponível em <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_matriculas_em_educacao_basica_segundo_ni_2016_287.html> Acesso em 11/07/2018.

¹² Inclui dois estabelecimentos da rede federal com 150 matrículas em creche, 94 em pré-escola, 230 no ensino fundamental (1-5), 762 em ensino médio, 581 em educação profissional e 99 em EJA.

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental, segundo Nível de Ensino e a Dependência Administrativa – Município de São Paulo - 2016¹³

	TOTAL	Estadual	Municipal	Privada
Ensino Fundamental (1º-5º ano)	779.920	314.996 ¹⁴ (40,38%)	246.605 (31,61%)	218.319 (27,99%)
Ensino Fundamental (6º-9º ano)	587.046	259.598 (44,22%)	174.466 (29,71%)	152.982 (26,05%)

Fonte: Censo escolar MEC/INEP 2016.

Menor apenas do que as matrículas da Rede Estadual, e somente um pouco maior do que as matrículas das escolas privadas, a rede paulistana acolhe em suas escolas perto de 250 mil crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. As demais matrículas, como constam na tabela 1, referem-se às demais etapas da educação básica, sendo que só a Educação Infantil na rede municipal de São Paulo (conjugando creche e pré-escola) contabiliza 263.253 matrículas¹⁵.

A despeito da diversidade e das extremas desigualdades encontradas no espaço urbano, as taxas de alfabetização da população maior de 10 anos residente na cidade indicam que os alunos das redes escolares possuem um convívio cotidiano com uma população que, no seu conjunto, domina instrumentos básicos de leitura e escrita.

¹³ Fontes: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação. Estabelecimentos Escolares, Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental 1º - 5º segundo Dependência Administrativa referente a 2016. Disponível em <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_estabelecimentos_escolares_turmas_e_matr_2016_10724.html> Acesso em: 11/07/2018; e Estabelecimentos Escolares, Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental 6º - 9º, segundo Dependência Administrativa referente a 2016. Disponível em <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_estabelecimentos_escolares_turmas_e_matr_2016_10725.html> Acesso em 11/07/2018.

¹⁴ Inclui dois estabelecimentos da rede federal com 230 matrículas no ensino fundamental (1-5).

¹⁵ Fonte: Matrículas em Educação Básica, segundo Nível de Ensino e Dependência Administrativa Município de São Paulo – 2016. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_matriculas_em_educacao_basica_segundo_ni_2016_287.html> Acesso em: 13/07/2018

Tabela 3 - População Total e Alfabetizada de 10 Anos e Mais e Taxa de Alfabetização no Município de São Paulo, 2000 e 2010¹⁶

TOTAL		Alfabetizadas		Taxa de Alfabetização	
Ano: 2000	Ano: 2010	Ano: 2000	Ano: 2010	Ano: 2000	Ano: 2010
8.727.411	9.783.868	8.327.045	9.489.002	95,41%	96,99%

Fonte: Fundação IBGE. Censos Demográficos 2000 e 2010. Elaboração: SMDU/Dipro

Já os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁷ do município de São Paulo estão abaixo do esperado, considerando que, de acordo com os documentos do INEP sobre esse índice, uma “escola de qualidade¹⁸” é aquela que atinge nota 6,0 ou superior, em uma escala de zero a dez. Ainda assim, o município de São Paulo costuma atingir as metas projetadas para o Ensino Fundamental I. O IDEB observado para essa etapa em 2015 foi de 5,8, quando sua meta projetada era de 5,4. Já o Ensino Fundamental II não atinge as metas projetadas e apresentou índice 4,3 em 2015, quando sua meta era 5,3.

Os números apresentados convidam a recuperar o percurso histórico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Neste percurso, diversas mudanças conduziram ao que é hoje a atual rede municipal de ensino, que completou 60 anos em 2016 e atende a quase um milhão de alunos.

3.2. Breve histórico da rede municipal de ensino de São Paulo e constituição do cargo de coordenador pedagógico

A história da rede municipal de ensino de São Paulo tem início na educação das crianças pequenas. Em 1935, na cidade de São Paulo, é criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreios para crianças, que colocou em funcionamento três parques infantis, instituídos por

¹⁶ Disponível em http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_total_e_alfabetizada_de_10_ano_2000_129.html> Acesso em 11/07/2018

¹⁷ Os resultados do IDEB 2015 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil foram calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - 2015 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2015. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>> Acesso em: 11/07/2018

¹⁸ O termo “escola de qualidade” é entendido pelo MEC como um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>> Acesso em: 11/07/2018

meio do Ato Municipal nº 767 de 09 de janeiro de 1935. O escritor modernista Mario de Andrade dirigia o Departamento de Cultura e Recreação sob a ótica de que o atendimento às crianças não poderia ser apenas assistencial, mas também educacional e cultural (VIEIRA, 2004).

Somente em 1956 é instituído o Ensino Municipal por meio do decreto nº 3.070 de 07 de fevereiro desse ano, e já no ano seguinte é criado o Serviço de Orientação Pedagógica, que buscava acompanhar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares. Posteriormente são criadas as funções de OE (Orientador Educacional) e AP (Assistente Pedagógico). O OE era o responsável por realizar a integração entre os cursos primário e ginásial, enquanto o AP tinha a atribuição de assistir o diretor de escola, auxiliando-o a desenvolver o trabalho pedagógico. Deste momento em diante, segue-se a criação de vagas para as funções de OE e AP e a criação da Seção de Orientação Educacional dentro da Divisão de Orientação Técnica, subdividida em orientação escolar, vocacional, do lazer e da saúde. Ainda na década de 1970 realiza-se o primeiro concurso de acesso para APs e OEs.

De um modo ou de outro, a coordenação do trabalho pedagógico nas escolas sempre aconteceu, porém, era desenvolvida de forma desarticulada por dois sujeitos distintos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, lei nº 5.692, reforça o papel do especialista em educação ao criar a obrigatoriedade de existir nas escolas o orientador educacional, profissão que foi, inclusive, regulamentada por força de decreto federal¹⁹. Deste modo, a posição de “especialistas” que tanto o OE quanto o AP detinham ganha um reforço na rede municipal de São Paulo, mesmo quando a prática diária mostrava que essa desarticulação não trazia benefícios ao trabalho pedagógico.

Assim, tem início um caminhar formativo nos cargos de AP e OE que culmina em reuniões conjuntas, já em 1984, para a orientação desses profissionais de forma unificada. Especificamente nesse ano, ocorreu uma formação conjunta na qual foram explicitados dois aspectos importantes do trabalho do especialista de educação: seu papel de intervenção no processo de ensino-aprendizagem e sua atuação como líder. (BORGES, 1999, p. 42)

Em consonância à abertura democrática vivida nos anos 1980, na qual se questiona a escola como reprodutora das desigualdades sociais, denunciando seu formato excludente, começa a ser aventada a possibilidade de articulação entre o trabalho do AP e do OE,

¹⁹ Decreto federal nº 72.846 de 1973

pressupondo que a divisão de tarefas representada por esses dois atores significava a fragmentação do trabalho pedagógico. As formações conjuntas para os orientadores educacionais e assistentes pedagógicos visavam eliminar essa fragmentação, buscando aumentar a comunicação e articulação entre eles com o objetivo de buscar internamente a solução para as dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola. Essas soluções se deram no âmbito da discussão sobre o currículo escolar e das práticas pedagógicas.

Dentre os desafios que se propõe a esses especialistas, está o de minimizar as consequências que a divisão técnica do trabalho da escola tem acarretado: desempenho de funções burocráticas e de policiamento, dicotomia decisão-execução; trabalho dos professores sem questionamento, criatividade, compromisso; trabalho na escola atingindo um excesso de formalização e burocracia, só contribuindo para o esvaziamento da prática pedagógica em geral e para o fracasso escolar." (BORGES, 1999, p. 45)

A fusão dos cargos para a criação do cargo de CP reflete essa concepção, o que não significa dizer que antes disso o trabalho pedagógico não acontecia nas escolas.

De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores. (DOMINGUES, 2014, p. 24)

Somente em 1985, com a reestruturação da carreira do magistério municipal e instituição da evolução funcional (Lei nº 9.874 de 18 de janeiro de 1985) houve a fusão dos cargos de Assistente Pedagógico e Orientador Educacional, surgindo assim o cargo de Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo, e no final da década de 1980 realiza-se concurso de acesso para preenchimento de vagas²⁰.

Souza (2005) relata que a entrada do coordenador pedagógico na rede não foi tranquila. Inicialmente, ele foi visto como fiscal do trabalho dos professores, o que denota resquícios de um período em que esse trabalho remetia à inspeção escolar. Desde esse

²⁰ O concurso se deu em atendimento a lei nº 10.643 de 07 de outubro de 1988, que dispõe sobre alterações no quadro do ensino municipal, e dá outras providências.

período, esperou-se dos coordenadores pedagógicos que passassem a responder pelas práticas docentes que eram desenvolvidas nas unidades.

Rocha (2014) evidencia que “as mudanças de gestão são acompanhadas da descontinuidade de políticas educacionais” (p. 26). É a chamada “administração zig-zag”, aquela que vai de um lado para o outro ao sabor das mudanças governamentais, e em especial, quando se trata de partidos políticos opostos entre si. A própria criação do cargo de coordenador pedagógico vivenciou esse processo. O cargo foi criado pela lei²¹ que reestrutura a carreira do magistério paulistano em janeiro de 1985 pelo prefeito Mario Covas, que havia sido nomeado pelo governador Franco Montoro, ainda no período de ditadura militar no Brasil. Somente em dezembro desse mesmo ano, ao ser publicado o decreto nº 21.811 que institui o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, as atribuições dos coordenadores pedagógicos são definidas pela primeira vez, pois além de unificar os regimentos das escolas o decreto dispõe sobre as atribuições dos diferentes cargos na Secretaria Municipal de Educação, incluindo o recém criado cargo de CP. Contudo, pelo adiantado do ano letivo (o decreto é de 27 de dezembro de 1985), sua implementação ficou a cargo do próximo mandato municipal, que seria de Jânio Quadros, que por sua vez revogou na íntegra tal decreto três dias após iniciar seu mandato²².

Ao revogar o decreto que instituía um regimento comum a toda a rede, as escolas municipais voltaram a ter três regimentos separados: um para a Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental e um para o Ensino Supletivo. As atribuições de cada cargo que também constavam desse decreto deixam de ter validade. Assim, os coordenadores pedagógicos passaram os quatro anos da gestão Jânio Quadros sem uma legislação que amparasse seus afazeres dentro das escolas. Somente em 1989, quando Luiza Erundina assume a prefeitura de São Paulo, o Regimento Comum das Escolas Municipais volta a vigorar, e com ele, a regulamentação das atribuições dos diferentes cargos.

Da criação do cargo de CP até os dias atuais, já se passaram 33 anos. Atualmente, são 1.449 coordenadores pedagógicos efetivos e 644 não efetivos, conforme balanço de Governo

²¹ Lei nº 9.874/1985

²² Isso se deu por meio do decreto nº 21.839 de 03 de janeiro de 1986, que revoga, em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811 de 27 de dezembro de 1985, e dá outras providências. O argumento usado para essa revogação é que ele não refletia as diretrizes a serem traçadas pela atual administração, além de não ter sido submetido a uma apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar, necessitando de uma melhor avaliação de seu conteúdo visando a plena adequação às exigências e interesse do Ensino Municipal.

da Gestão 2013-2016²³. Ainda hoje o cargo carece de uma identidade própria, visto que, a despeito das legislações que delimitam suas atribuições, o CP em muitos lugares se ocupa de um acumulado de tarefas aleatórias, como o controle de registros docentes, mesmo quando estes se dão no âmbito burocrático e gerencial, atendimento a casos de indisciplina escolar, controle de uso de equipamentos eletrônicos e materiais pedagógicos e até composição de orçamentos para compras de materiais. Tais discrepâncias nas atribuições que compõem o trabalho do coordenador pedagógico parecem ter relação com uma ideia socialmente construída de que tudo o que se passa na escola é de caráter pedagógico, e, por conseguinte, responsabilidade do coordenador.

Qual seria, então, a função principal do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo?

3.3. Atribuições do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Em se tratando de uma rede de ensino de alta complexidade e de grande burocratização dos atos públicos, as atribuições de todos os servidores que atuam em SME estão, em princípio, descritas em legislação própria. Além da lei nº 8.989 de 1979, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e da lei nº 14.660 de 2007 que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação com as respectivas carreiras, criado pela lei nº 11.434 de 1993, e que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, há também um decreto em vigência que delinea as atribuições de cada servidor público da Secretaria Municipal de Educação no âmbito das unidades educacionais, incluindo o coordenador pedagógico. Além disso, os regimentos escolares também apontam quais atribuições cada servidor deve desenvolver especificamente naquela unidade.

²³ Balanço Geral da Gestão 2013-2016, publicado no Diário Oficial da Cidade em 30 de dezembro de 2016. O quadro “Quantitativo de Servidores da SME por cargos/Função de Especialistas por categoria funcional e Diretoria Regional” encontra-se na página 49 do caderno “Suplementos DOC”. Os dados foram retirados do sistema Escola On Line (EOL) no dia 30/11/2016. Diário Oficial da Cidade: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso: 11/07/2018 ou <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=7DEQBCG1NVUH1e6P4KLF66CQ7HS> Acesso> 11/07/2018.

Os estudos acadêmicos apontam que, primordialmente, o coordenador pedagógico deve atuar na formação contínua dos professores, que tem a escola como lócus dessa formação, contextualizando as práticas pedagógicas e cooperando para a melhoria da qualidade de ensino. Já as legislações vigentes na rede situam o coordenador pedagógico no quadro dos gestores escolares, atribuindo a eles, além de funções de acompanhamento a professores e alunos, formação em serviço e implementação de projetos político-pedagógicos, funções gerenciais, como a administração e coordenação dos recursos materiais.

A lei nº 14.660 promulgada em 26 de dezembro de 2007 durante o governo de Gilberto Kassab, determina:

Art. 6º. A carreira do Magistério Municipal, de que trata o art. 6º da Lei nº 11.229, de 1992, e legislação subsequente, passa a ser configurada da seguinte forma:

I - Classes dos Docentes²⁴:

- a) Professor de Educação Infantil;
- b) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
- c) Professor de Ensino Fundamental II e Médio;

II - *Classes dos Gestores Educacionais*:

- a) *Coordenador Pedagógico*;
- b) *Diretor de Escola*;
- c) *Supervisor Escolar*.

Art. 7º. Compreende-se por Classe:

I - para os Docentes: o agrupamento de cargos de mesma natureza, denominação e categorias diversas;

II - para os Gestores Educacionais: o agrupamento de cargos de natureza técnica e denominação diversa, na forma do disposto no art. 6º, inciso II, desta lei.

(SÃO PAULO, 2007, grifo nosso)

Já o decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Esse decreto, promulgado durante o governo de Fernando Haddad, considera o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na lei nº 14.660/2007, na Deliberação CME nº 03/97, na Indicação CME nº 04/97 e no Parecer CME nº 142/09, e diz em seu artigo primeiro do anexo único:

²⁴ Para melhor compreensão do funcionamento das diferentes opções de jornada de trabalho docente, conferir rodapé da página 19.

Art. 1º A Equipe Escolar das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por:

I – Equipe Gestora, nos CEMEIs, CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico;

II – Equipe Docente, nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: professores que compõem o módulo da unidade, professores com laudo de readaptação funcional e, no que couber, professores designados para outras funções docentes e cargos de provimento em comissão do quadro do magistério municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007;

III – Equipe de Apoio à Educação, nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas, profissionais com laudo de readaptação funcional/restrição de função e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007.

(SÃO PAULO, 2013a, grifo nosso)

O capítulo II do referido decreto é dedicado à equipe gestora, e aponta em seu artigo terceiro:

Art 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

(SÃO PAULO, 2013a)

Adiante, passa às atribuições de cada membro da equipe gestora. Ao diretor de escola competem 17 atribuições (detalhadas nos artigos 5º e 6º); ao assistente de diretor, três, todas atreladas às atribuições do diretor no sentido de assessoramento (detalhadas no artigo 8º); ao coordenador pedagógico competem nada menos que 19 atribuições, detalhadas nos artigos 10 e 11, a saber:

Do Coordenador Pedagógico

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com

as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de Coordenador Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

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

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

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

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

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

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

VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se foro caso, paralela no ensino fundamental e médio; na unidade educacional;

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

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

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

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

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

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento dos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

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

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

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

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

(SÃO PAULO, 2013a)

Do mesmo modo, os editais dos concursos públicos apresentam uma síntese das atribuições do cargo para que o candidato à vaga possa verificar previamente se corresponde ou não às demandas de trabalho exigidas. O edital de concurso de acesso para provimento efetivo de cargos vagos de coordenador pedagógico, classe dos gestores educacionais da carreira do magistério municipal, publicado no Diário Oficial da Cidade em 22 de março de 2011, foi o último publicado pela prefeitura de São Paulo para tal cargo até o presente momento²⁵. Esse edital é anterior ao decreto nº 54.453/2013 que define as atribuições do CP, porém, o rol de atribuições é muito semelhante – e igualmente extenso.

O que se pretende demonstrar aqui é que, em atendimento à legislação, o CP não pode se abster das atribuições que o colocam, juntamente com o diretor de escola e supervisor escolar, na equipe gestora da unidade, se corresponsabilizando não somente pelas ações curriculares da unidade, mas também pelo gerenciamento dos recursos, entendidos como

²⁵ Concurso de acesso para provimento efetivo de cargos vagos de coordenador pedagógico – classe dos gestores educacionais da carreira do magistério municipal. Diário Oficial do Município de 22/03/2011. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=E4FL18T817F2Ne5MFVU8GU EKIEC>> Acesso em 11/07/2018. O edital do referido concurso encontra-se nas páginas 404-407 dessa publicação.

recursos físicos e financeiros recebidos por programas de destinação de verbas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Isso não significa que o CP deve se ocupar dos orçamentos de compras ou das prestações de contas, porém, atendendo ao inciso XVI, ele não pode se abster das discussões sobre a aplicação desses recursos. É certo que algumas dessas atribuições poderiam ser melhor compartilhadas com outros atores, como as previstas nos incisos XI e XII do artigo 11 do referido decreto, que tratam da implementação das normas de convívio e do acompanhamento à frequência dos estudantes, respectivamente. Em contrapartida, a formação dos professores com vistas a garantir a implementação dos programas e projetos de SME estão explícitos no inciso XV, o que não deixa dúvidas quanto a participação do CP em programas de formação advindos de agentes externos à escola.

Destaca-se que a chegada ao cargo de coordenador pedagógico, que se dá por meio de concurso de acesso, acontece por vias burocráticas que não preveem um momento de adaptação ao cargo ou uma formação inicial sobre o trabalho. Após a aprovação em concurso público e os trâmites legais, que são o exame médico, a apresentação de documentação e a posse no cargo, dá-se o início de exercício em uma unidade escolar que é, muitas vezes, desconhecida do futuro coordenador.

No Ensino Fundamental, a maioria das escolas comporta dois coordenadores pedagógicos, sendo comumente realizada uma divisão do trabalho por períodos (manhã e tarde). O trabalho em parceria é um facilitador, já que possibilita que sejam compartilhadas decisões e responsabilidades. É também um apoio ao coordenador iniciante, que busca em seu parceiro de cargo mais experiente os elementos para se instrumentalizar para o trabalho.

3.4. Atuação na formação docente *versus* “desvio de funções”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) pouco diz sobre o coordenador pedagógico, uma vez que as redes de ensino pelo Brasil apresentam condições estruturais as mais diversas. Ela se refere à “coordenação e assessoramento pedagógico” como funções do magistério (parágrafo 2º do artigo 67), sem relacioná-las diretamente à formação continuada docente. Quanto aos marcos legais da rede

municipal de ensino de São Paulo, eles colocam a formação docente como uma das atribuições do coordenador pedagógico, porém, não a aponta como a principal delas ou a mais importante, haja visto o grande número de frentes em que ele é chamado a atuar.

A complexidade de sua ação no cotidiano da escola pode ser um dos motivos que tornam sua identidade em “crise”. Para além do excesso de atribuições, é ponto comum em pesquisas que investigam o coordenador pedagógico (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011) a queixa de que o coordenador, na prática, acaba por realizar tarefas diversas que não aquelas que realmente deveria realizar. Esse fazer “desordenado” ocasiona o enfraquecimento do trabalho do CP.

Dentre as pesquisas consultadas [trata-se de 38 trabalhos selecionados, sendo quatro teses e 34 dissertações], quinze autores destacam algumas causas do porquê de muitos desses coordenadores não conseguirem nortear o sentido pedagógico de suas ações, deixando de valorizar seu papel ao não cumprir suas atribuições de forma reflexiva e, sobretudo, por não tê-las delineadas num projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam. Essa ausência de planejamento – somada a eventuais disfunções, má formação, excesso de trabalho sem foco e descompromisso com o trabalho coletivo – causa um impacto negativo na atuação dos coordenadores. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 611)

Um fator analisado por Christov (2012) é a constante interrupção que sofrem os coordenadores pedagógicos para o atendimento às demandas da escola, sempre mais emergenciais do que qualquer uma das atividades que ele esteja desenvolvendo, quer seja uma reunião com professores ou uma ação voltada para a formação da equipe docente. Tais interrupções partem dos diversos atores da escola, como o diretor, os professores ou outros funcionários. A autora afirma que, nesses casos, é imprescindível que os coordenadores busquem valorizar seu trabalho, evitando se deixar interromper.

[...] Destacamos como fator a favorecer a interrupção constante da ação formadora dos coordenadores o entendimento do próprio coordenador sobre seu papel. Não se pode perder de vista o fato de que a referida interrupção ocorre em processo que envolve no mínimo dois agentes: quem interrompe e quem se deixa interromper. Por mais autoritária que possa se apresentar a direção, a supervisão e até mesmo o corpo docente, o coordenador consciente de sua importância como formador e consciente de que o espaço escolar não está isento de confrontos perpassados por relações de poder conta com a possibilidade de se colocar como sujeito que cria

situações e reverte fatores de impedimento, superando a condição de vítima em um contexto opressor. (CHRISTOV, 2012, p. 68)

No referido trabalho, as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores são apontadas juntamente com propostas de intervenção que possam dar conta de solucionar tais entraves, intervenções essas que, de acordo com a autora, pressupõem uma tomada de consciência por parte do próprio coordenador pedagógico acerca de sua atuação, o que lhe permitirá adquirir clareza sobre o que pretende realizar dentro do cargo/função. Entende-se que a solução partirá de uma postura individualizada do sujeito, uma “tomada de consciência” que não pressupõe nada além de força de vontade individual.

Rocha (2014), ao se propor a estudar os coordenadores pedagógicos de São Paulo e as implicações políticas que interferem diretamente em seu trabalho e que culminam em sofrimento para os coordenadores pedagógicos, conclui que:

Ao analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos, é importante considerar que a apologia à individualização das relações de trabalho se apresenta, a esses profissionais, ora como demanda de trabalho, ora como determinante de um estado de isolamento vivenciado no ambiente laborativo. Fortalecida pelas políticas de incentivo e valorização de “boas práticas”, as propostas de individualização propagam, em seus discursos, a ideia de que a melhoria dos resultados da escola só depende de esforço pessoal dos trabalhadores da educação, reforçando ainda que a qualidade, nesta área, pode ser alcançada pelo aumento da produtividade destes profissionais. (ROCHA, 2014, p. 116)

Já a atuação do coordenador pedagógico na formação da equipe docente é pulverizada em um leque de atividades, que vão desde a condução dos momentos de estudo no coletivo até o acompanhamento dos planejamentos e avaliação dos alunos, passado pela implementação do PPP da unidade e das políticas da rede.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2015, p. 9)

Não parece haver dúvidas de que atuar na formação continuada docente é competência do coordenador pedagógico, quando esta formação se dá no ambiente da escola. Os meios pelos quais essa formação acontece são os mais variados. Ademais, o que vale ressaltar é que o coordenador parece estar investido da capacidade de promover a reflexão sobre a prática, e a ela atrelar a teoria pedagógica.

Diante do exposto, é possível afirmar que há certa fragilidade entre o que apregoam as legislações municipais de São Paulo e as pesquisas que abordam o coordenador pedagógico. Das legislações municipais de São Paulo apreende-se uma infinidade de funções, o que torna o fazer do coordenador pedagógico difuso e, de certo modo, impraticável, dada a complexidade de cada uma das tarefas a ele atribuídas. Já a academia aponta que o coordenador pedagógico deva atuar fundamentalmente na formação docente, de modo a levar os professores a tematizarem suas práticas, fazendo delas objeto de reflexão. Ao mesmo tempo, aponta que o próprio coordenador não está consciente de seu papel, o que justifica a alienação com que realiza seu trabalho.

De qualquer modo, de acordo com o discurso pedagógico contemporâneo, a formação continuada docente é um direito dos professores e deve ser desenvolvida pelas redes de ensino, e dentro do que se entende atualmente por ela, seu foco deve recair sobre a escola. Daí decorre que, na composição do corpo de profissionais das instituições, tende naturalmente a ser os coordenadores pedagógicos os responsáveis por direcionar essa formação.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A formação do professor se dá ao longo de sua carreira, e sua trajetória é marcada por momentos e encontros os mais diversos, seja com outros professores, com formadores, ou experiências da vida. Um marco nessa trajetória é a formação inicial.

4.1. A formação do professor

Nóvoa (2017a, 2017b) defende que, primeiramente, é preciso que o futuro professor detenha "disposição pessoal" para a profissão, e que esta seja uma opção consciente, e não uma segunda opção por não ter sido possível a realização de um determinado curso superior.

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos nocturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial. (NÓVOA, 2017a, p. 1121)

É sabido que no Brasil há outro fator na escolha pelos cursos de licenciatura ligado a seus valores monetários, que costumam ser mais baixos do que cursos em outras áreas de atuação, considerando que as universidades particulares são hoje, no município de São Paulo, responsáveis por 90,41%²⁶ das matrículas no nível superior. Daí a proposta de Nóvoa de que o ingresso na carreira docente deve ser acompanhado pela decisão pessoal por esse curso, e não por circunstâncias outras.

O autor considera ainda que a profissão docente é uma “profissão do humano”, ou seja, que lida com seres humanos, assim como a medicina, o que requer um olhar especial sobre as relações que se estabelecem entre professores e alunos, professores e formadores, professores e pais e responsáveis. Ele defende a ideia de que essas relações não se dão no nível do tecnicismo, da cientificidade, mas da “pessoalidade” do professor. Isso pressupõe que o profissional que o professor será estará imbuído da pessoa que ele é, já que uma coisa

²⁶ No município de São Paulo no ano de 2016, das 662.597 matrículas em nível superior em cursos presenciais, 599.060 estão em universidades privadas, e apenas 63.537 estão em universidades públicas. Fonte: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_matriculadas_em_cursos_de_graduacao_presen_2016_10954.html> Acesso em: 11/07/2018.

é inerente à outra. Em outras palavras, não é possível ao professor constituir-se enquanto profissional sem que seus valores, suas crenças, sua personalidade, sua “pessoalidade”, estejam presentes.

Imbernón, do mesmo modo, reforça a importância da formação inicial enquanto momento decisivo da profissionalização docente, e faz uma crítica aos cursos de licenciatura, crítica essa que se aplica aos cursos brasileiros.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. [...] E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (IMBERNÓN, 2011, p. 43)

Outro ponto defendido pelas propostas de formação docente atuais é a importância da capacidade reflexiva do professor, tendo como base proposições como as de Donald Schön no final dos anos 1980, baseadas em seus estudos filosóficos sobre John Dewey. Nessa perspectiva, propõe-se que o professor seja capaz de realizar um processo de análise do ato educativo em duas etapas, como explica detalhadamente o autor:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação: talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese: por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p.83)

De acordo com Schön, o modelo de formação de professores precisa atrelar a prática pedagógica à reflexão na experiência, de modo que o docente tenha condições de dar respostas técnicas às questões que surgem da prática,

[...] propondo assim uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2012, p. 23)

No Brasil, o conceito freireano de homem como ser inacabado (FREIRE, 2010) corrobora os debates atuais sobre formação docente. Freire apresenta no livro “Pedagogia da Autonomia” os saberes necessários à prática educativa, e dentre esses, inclui a ideia de ser humano inacabado, que remete à necessidade de constante aprendizagem. Freire diz que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2010, p. 50).

Essa consciência deve ser ativada para que o professor possa refletir sobre a própria prática, tomando-a como ponto de partida para o questionamento por meio da “curiosidade epistemológica”, fazendo uso do termo freireano. A ideia alia-se a outra de igual importância, que é a reflexão crítica sobre a prática como um saber necessário ao fazer docente. É justo dizer que Freire trata dos saberes necessários à formação inicial do educador, mas esses se aplicam também à formação continuada, principalmente porque o conceito de dialogicidade busca articular a ação à prática reflexiva, e novamente à ação, ao que Paulo Freire chamou “práxis pedagógica”. Nesse sentido, a formação não se limita ao momento do estudo, da leitura, mas passa a se configurar como toda e qualquer ação que propicie a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e que valorize o trabalho coletivo.

Imbernón (2011) faz uma diferenciação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional. O autor entende o desenvolvimento profissional de forma global, o que pode incluir momentos de formação.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria

da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) têm papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarianização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. (IMBERNÓN, 2011, p. 46)

Além disso, o autor questiona a ideia de formação contínua como único fator capaz de garantir a qualidade dos processos educacionais, e por conseguinte, o sucesso dos alunos, que se refletiria na melhoria de seu rendimento escolar, como se isso dependesse exclusivamente da capacidade profissional dos professores. Essa parece ser a ideia que perpassa diversos programas em educação, uma vez que, apesar de proporem eixos de atuação amplos, o foco das políticas recai, em grande parte das vezes, sobre as ações de formação: cursos, palestras, emissão de certificados aos professores cursistas.

Não se pretende minimizar o espaço e o potencial das formações, uma vez que, compreendendo que ela se dá ao longo da vida, fazendo parte do ciclo profissional, especialmente na carreira docente, não poderíamos, em hipótese alguma, subtraí-la. O que se deseja colocar em pauta é que há outros âmbitos de atuação que os programas e as redes de ensino precisam prover para que se alcance a proclamada qualidade social da educação, ou seja, a qualidade das aprendizagens para todos e cada um.

A formação continuada é considerada, atualmente, um direito do professor e dos demais profissionais da educação, sendo que o Estado é o responsável por garantir sua efetivação, como preconiza a LDB (Lei 9.394/1996) em seu artigo 62, parágrafo único:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

O direito à formação continuada docente é inquestionável. O que deve ser discutido é em quais termos e condições ela efetivamente acontece, e como isso se reflete na garantia do direito à aprendizagem para os alunos.

4.2. A formação centrada na escola

O debate sobre a formação centrada na escola está pautado, principalmente, no fazer docente, ou seja, na ação profissional que se realiza efetivamente nas escolas. Apesar dos avanços no sentido de uma profissionalização da profissão, da formação em nível superior e do discurso pedagógico que exalta o professor reflexivo e pesquisador, algo do senso comum ainda prevalece na profissão. Seja para o bem ou para o mal, na cultura da escola, muito da experiência dos professores como alunos que foram do sistema escolar continua a permear as práticas docentes. Há um ditado conhecido dentro das escolas que diz que na profissão docente, o “estágio vem antes da formação inicial”, fazendo menção ao fato de que todos nós passamos pelas salas de aula como alunos antes de iniciar a formação em cursos de licenciatura nas universidades. Contudo, a formação acadêmica não se esgota com a obtenção de um diploma e a inserção no mundo do trabalho. A profissão docente está atrelada intimamente ao trabalho com a cognição, não só do aluno, mas também do professor. Todavia, os cursos, treinamentos e atualizações, muitas vezes, não dialogam com as necessidades apresentadas pelas escolas, não só pelos temas abordados, mas também pela forma como são operacionalizados, ou como se inserem na lógica que preside o trabalho na unidade escolar. Já a escola, na qual todos convivem diariamente (professores, funcionários, alunos e suas famílias) aponta para demandas de formação muito específicas, locais ou mais abrangentes, que tem a sua própria urgência e desafia cotidianamente a qualidade do ensino e o bem estar dos alunos e dos profissionais que ali atuam.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova ação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25)

A proposta de formação centrada na escola surge como forma de atender a essas demandas. Este tipo de formação pode ser realizado dentro do espaço escolar, mas sua ideia

central não diz respeito ao local no qual ela é desenvolvida, mas sim aos temas que serão abordados, que devem, obrigatoriamente, ser centrados nas necessidades de cada escola.

“Formação centrada na escola” foi uma ideia que apareceu na década de 1970 na OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) para responder aos questionamentos que eram feitos sobre a ineficácia da formação. [...] Não se trata, contudo, de “formação sentada na escola”, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola. A formação pode ser feita por várias modalidades porém, “centrada na escola”, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores. (ALMEIDA, 2015, p. 11)

Hoje a literatura reconhece que a escola é capaz de produzir saberes, e que o professor pode construir coletivamente uma forma de educação emancipadora a favor da aprendizagem de todos. Imbernón (2011) trabalha com essa proposta, de que o professor da atualidade não é um mero reproduzidor de técnicas pedagógicas, alienado de seu contexto social, mas sim um trabalhador que, consciente e atuante, pode estar a favor da quebra de paradigmas da cultura dominante e em prol da emancipação dos alunos e professores. Ele propõe o trabalho coletivo como forma de romper com o isolamento docente e a massificação da profissão. Em relação à formação centrada nas questões da escola, o autor aponta:

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação, não há problemas genéricos para todos, nem portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2011, p. 17 – grifo do autor)

A rede municipal de ensino de São Paulo apresenta condições de trabalho privilegiadas, uma vez que possibilita ao professor optar por uma jornada de trabalho que contemple horário remunerado para formação continuada, além de ser esta centrada na escola, de acordo com a proposta do PEA. Ainda assim, alguns entraves são observados em relação à formação continuada nesse paradigma. Entre eles: o fato de ser uma *opção* do professor a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), composta por oito horas-aula

semanais para estudo coletivo, e não um espaço atrelado à jornada de trabalho de todos; o formato no qual se desenvolve esta formação, que incorre no risco de cair em leituras monótonas e infrutíferas; a atuação do coordenador pedagógico, que pode estar preparado, ou não, para conduzir esta formação. Considera-se, ainda, que a formação do professor não se limita aos horários de estudos e tematizações da prática, mas abarca as trocas entre professores, as reuniões pedagógicas, a elaboração dos planejamentos anuais, ou seja, as atividades escolares que possibilitem ao professor refletir sobre a aula, sobre o aluno, sobre a reflexão-na-ação. Reafirmo ser esse um dos pontos de interesse empreendidos por esta pesquisa.

5. PERCURSO E PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Souza (2005) faz um levantamento das políticas de formação em serviço desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período compreendido entre 1956 a 2004. Nesse percurso, há uma multiplicidade de “formatos” para a formação docente atrelada às concepções das diferentes gestões, sejam elas mais conservadoras ou progressistas. A pesquisadora conclui que a dificuldade de concretizar um sistema de formação contínua na rede de educação paulistana se deve à falta de continuidade dos programas e às quebras de paradigma em virtude de concepções de formação que se opõem às anteriores, como se cada gestão governamental desejasse imprimir a “marca” de sua passagem.

Na década de 1950 e seguinte consolidam-se os valores do capitalismo industrial no Brasil, e o homem passa a ser considerado um “recurso humano”. Em se tratando da formação em serviço nesse período, prevalecem os treinamentos e reciclagens.

Ao final dos anos 1950 e durante a década de 1960, iniciou-se uma fase em que a formação em serviço do professor visava suprir as falhas da formação inicial deste. Ao considerar que a formação inicial não conseguia abarcar todas as necessidades enfrentadas na prática cotidiana dos professores, era preciso oferecer-lhes cursos, que poderiam ser realizados no período de férias, reuniões, palestras, visando à atualização e ao aperfeiçoamento. Também era preciso atender a mudanças curriculares, novas propostas de ensino e “reformas” educacionais. Assim, surgiram as reciclagens, as capacitações, os treinamentos. (SOUZA, 2005, p. 77)

Logo depois do ato que instituiu o Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, surge o Serviço de Orientação Pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo com o objetivo de acompanhar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares e o trabalho dos professores. As formações se davam no sentido do desenvolvimento de técnicas para a realização dos planejamentos, conferindo-lhes caráter burocrático.

A chegada da lei nº 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, trouxe a exigência da formação continuada dos professores brasileiros, apontando em seu artigo 38 que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas

de Educação”. (BRASIL, 1971). Essa exigência gerou impactos na rede municipal paulistana, como a criação da Seção de Treinamento e Aperfeiçoamento, dentro da Divisão Pedagógica, que passa a se chamar Divisão de Orientação Pedagógica (DOT). A DOT ficou responsável por realizar reuniões mensais com os Assistentes Pedagógicos (APs) e reuniões bimestrais com diretores de escola e APs. Nessa década também é realizado concurso para provimento de cargos de AP e OE (Orientador Pedagógico), que serão fundidos para a constituição do cargo de Coordenador Pedagógico somente na década seguinte, após a reestruturação da carreira do magistério.

Na década de 1980 o Brasil passa pelo processo de redemocratização, o que reflete, em educação, numa postura crítico-reflexiva. A Constituição Federal de 1988 traz conquistas aos trabalhadores e consagra o Estado de Direito democrático.

No município de São Paulo, as diferentes gestões governamentais imprimiram à rede de ensino marcas controversas. Mario Covas governou a cidade entre 1983 e 1985. A concepção de escola que prevaleceu nessa gestão foi a de transmissão dos conteúdos socialmente relevantes no currículo, com o intuito de reduzir o número de alunos retidos nas diversas séries escolares. Houve estabelecimento de convênios com universidades para a promoção das formações, cuja concepção trazia algo da pedagogia crítico-social, mas estava limitada a propostas sistematizadas. A formação continuada era entendida como forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, ou como atualização sobre as inovações em educação. Não havia um *continuum* entre a formação inicial e a formação docente em serviço, assim como estava distante a ideia de construção de um sistema de formação contínua enquanto política pública. Na área da alfabetização, Emília Ferreiro trazia contribuições importantes que foram trabalhadas nos encontros formativos desse período.

A próxima gestão municipal foi de Jânio Quadros (1986 – 1988), marcada pela truculência e autoritarismo. Grandes obras públicas foram priorizadas em detrimento do bem-estar social, e a área de educação sofreu fortes impactos. Os materiais elaborados pela gestão anterior foram recolhidos, houve retorno da disciplina “Educação Moral e Cívica” e o estabelecimento de um decreto que obrigava o hasteamento da bandeira nacional nas escolas. Os Conselhos de Escola passam a ter função meramente consultiva. Souza (2005) relata que a sensação era de constante controle e temor. Apesar de tudo, a autora, com base em pesquisa

documental, revela que os professores nesse período não rejeitaram a proposta curricular implementada, que chegou às escolas já fechada, sem espaço para debate.

A prefeita seguinte foi Luiza Erundina, no período de 1989 a 1992. Em sua gestão não houve ampliação da rede, mas sim uma reestruturação, além de investimentos em manutenção de prédios e compra de materiais pedagógicos para as escolas. O objetivo dessas ações era restaurar a confiança das equipes escolares na educação pública municipal, que se encontrava desacreditada.

Um novo regimento comum das escolas municipais²⁷ passa a vigorar nessa gestão e fortalece os Conselhos de Escola, que voltam a ter caráter deliberativo. As Delegacias Regionais de Ensino²⁸ são transformadas em Núcleo de Ação Educativa (NAE), com o objetivo de superar a função normativa do órgão e transformá-lo num órgão incentivador da participação das escolas e da autonomia. Foi criado o Movimento de Alfabetização (MOVA), destinado a jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolarização. Paulo Freire foi Secretário de Educação no período entre 1989 e 1991, sendo seguido por Mário Sergio Cortella ainda nessa gestão.

O movimento de valorização da formação continuada docente tem início nesse período. É criado o primeiro Estatuto do Magistério Municipal por meio da lei nº 11.229, aprovada pela Câmara Municipal em 26 de junho de 1992. O estatuto, dentre outras deliberações, estabelece as diferentes jornadas de trabalho dos professores, que são a Jornada de Tempo Parcial (JTP) e a Jornada de Tempo Integral (JTI)²⁹, considerando a necessidade de um tempo para que o professor possa planejar e preparar suas aulas adequadamente. A lei não dispõe sobre o PEA, porém, abre caminho para a sua institucionalização.

Priorizou-se, nessa gestão, a formação continuada de toda a equipe escolar. Dentre os temas discutidos, destacam-se:

Em 1989, os conteúdos dos grupos de Coordenadores Pedagógicos e Professores de 1ª série eram relacionados à constituição do grupo, concepção de educação, concepção de linguagem, alfabetização, papel do

²⁷ Decreto 32.892 de 23/12/1992, dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências.

²⁸ Correspondem às atuais DREs, Diretorias Regionais de Educação.

²⁹ De acordo com o artigo 54º da lei nº 11.229, a Jornada de Tempo Parcial (JTP) corresponde à prestação de 20 (vinte) horas semanais (em atividades docentes), e a Jornada de Tempo Integral (JTI) corresponde à prestação de 30 (trinta) horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse.

coordenador e papel do professor. Estudos sobre a psicogênese da língua escrita, da leitura, respeito ao modo de falar da criança, diferença entre alfabetização e ortografização, ambiente alfabetizador, formas de avaliação, classes heterogêneas e homogêneas, classes especiais... eram significativos. (SOUZA, 2005, p. 137)

A proposta era privilegiar a formação no espaço da escola, seja em grupos pequenos ou grandes, e estabelecer aproximação com escolas vizinhas, valorizando o saber do território. Foram criados grupos de formação permanente, compreendendo que esta se dá ao longo da carreira de forma contínua.

As gestões governamentais seguintes foram de Paulo Maluf (1993 – 1996), seguido por Celso Pitta (1997 – 2000), que compartilharam políticas similares. Na gestão de Maluf, palavras de ordem como eficiência, controle e competitividade passam a fazer parte do jargão educacional. A ideia de qualidade total leva para a escola o caráter empresarial, em que o professor é um gestor do conhecimento e o produto final (o aluno) deve atender às expectativas do mercado. Os NAEs (Núcleo de Ação Educativa) voltam a se chamar Delegacias de Ensino. As formações oferecidas nesse período, apesar das parcerias firmadas com a universidade, separavam questões administrativas, voltadas aos diretores, e as pedagógicas, voltadas aos coordenadores. É publicada a portaria que regulamenta o primeiro Projeto Estratégico de Ação, que posteriormente viria a ser o Projeto Especial de Ação. Sob a égide da qualidade total, o projeto previa mais a formulação de estratégias para a superação dos problemas enfrentados pelas escolas do que um modelo de formação continuada que valorizasse a práxis pedagógica (BELTRAN, 2012, p. 37). Ainda assim, foi possível iniciar uma cultura de formação continuada docente na rede, mediante a opção de ampliação da jornada dos professores. Por fim, concluiu-se que a qualidade da educação não viria por meio da qualidade total, mas sim por “modificações na forma de pensar e nas atitudes do educador” (SOUZA, 2005, p. 161).

Já na gestão as formações se deram no âmbito da discussão da nova LDB, promulgada em 1996, e em importantes documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que situava o debate nos conceitos de habilidades e competências que precisavam ser desenvolvidas pelos alunos. Houve a criação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), que era constituído por coordenadores pedagógicos, diretores e professores, e tinha por objetivo realizar a formação dos professores da rede. Contudo, os GAPs encontraram resistência,

chegando a embates com o grupo de supervisores escolares³⁰, que disputavam espaço na orientação dos grupos, mesmo que no âmbito gerencial e administrativo. O GAP, por fim, passou a orientar os coordenadores pedagógicos para que eles desenvolvessem a formação contínua nas unidades escolares.

Em 2001 assume a prefeitura de São Paulo Marta Suplicy, com o *slogan* “Governo da Reconstrução”. Constava em seu plano de governo a construção de Centros Unificados Educacionais (CEUs), equipamentos públicos que integram escolas de educação infantil e fundamental, quadras, piscinas, biblioteca e teatro, com o objetivo de promover a educação integral das crianças e jovens matriculados na rede, além de servir como equipamento de esporte, cultura e lazer para as comunidades. Foram construídos 21 CEUs³¹ em locais de alta vulnerabilidade social conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A Secretaria Municipal de Educação passou a atuar dentro de alguns pilares, quais sejam: democratizar o conhecimento, promovendo a qualidade social da educação; democratizar a gestão; e democratizar o acesso. Foi uma gestão que procurou dar autonomia às escolas e descentralizou a gestão da educação, aumentando de 13 para 31 o número de Coordenadorias de Educação (nova nomenclatura para as Delegacias de Ensino). A formação era entendida como permanente e sistemática, e devia partir da práxis, pois esta é inerente à ação educativa.

Em 2003 o município de São Paulo aderiu à formação do Ministério da Educação, o PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores. A formação era optativa aos professores e teve início no segundo semestre de 2003. Os temas abordados giraram em torno de conceitos de aquisição de leitura e escrita, sendo a alfabetização entendida como parte de um processo amplo de letramento. Eram abordadas também questões didáticas e interdisciplinares.

³⁰ Supervisor escolar é cargo na rede municipal de ensino de São Paulo advindo de concurso de acesso, e que compõe a classe dos gestores escolares, conforme artigo 9º da lei 14.660 de 2007. Cada supervisor escolar deve acompanhar um número de escolas dentro de uma mesma Diretoria Regional de Educação (DRE), entre CEIs, EMEIs, EMEFs, escolas da rede particular e Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) e Escola Municipal de Educação Bilíngue (EMEB), quando houver no grupo de escolas que lhe for atribuído.

³¹ Balanço de Gestão do governo municipal de São Paulo no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/governo/BalancoGestao.pdf>> Acesso em: 11/07/2018.

Concomitante ao PROFA, surge o Projeto “Ler e Escrever: desafio de todos”, que foi destinado não somente aos professores dos anos iniciais, mas se estendeu às séries posteriores.

O projeto, iniciado em junho de 2003, constituiu uma proposta de formação de formadores de professores do 4º ano do ciclo I (4ª série) e do 1º ano ao 4º ano do ciclo II (5ª a 8ª série), fugindo dos padrões costumeiros de se oferecer esse tipo de formação não somente aos professores dos anos iniciais, acreditando que o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos é direito de todos os cidadãos e compromisso de todos os educadores. (SOUZA, 2005, p. 206)

Na rede municipal paulistana, o programa é instituído em 2006 sob o título “Programa Ler e Escrever: Prioridade na Escola Municipal³²”.

Outra modalidade de formação iniciada nessa gestão foi o Programa de Educação Continuada – PEC, que oferecia aos professores da rede a formação em nível superior em cursos de Pedagogia, tendo sido realizado em parceria com a Universidade de São Paulo, a Universidade do Estado de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica. O curso foi semipresencial e teve duração de dois anos, tendo sido desenvolvido entre 2003 a 2004 e 2006 a 2007. (CUNHA, 2015, p. 47)

Em 2005 tem início a gestão de José Serra, que deixa a prefeitura em 31 de março de 2006 para disputar o governo do estado de São Paulo, assumindo o vice, Gilberto Kassab. Este, por sua vez, concluiu o mandato e se reelegeu para o ano de 2009, deixando a prefeitura da cidade em dezembro 2012. Nesse período

As medidas tomadas, principalmente na área da alfabetização, tiveram como ponto de partida os resultados da avaliação externa do rendimento escolar dos alunos da rede que continuavam a mostrar aproveitamento muito insatisfatório no início da escolaridade. Estudos da SME/SP realizados em 2005 revelaram que 12% (10 mil alunos da rede) eram repetentes ao final do ciclo I, além do que, pesquisas por amostragem realizadas com dados do SAEB em 2003 demonstravam que cerca de 30% dos alunos do 3º ano não sabiam ler convencionalmente. (CUNHA, 2015, p. 48)

³² Isso se deu por meio da portaria nº 6.328/2005, em cujo anexo único encontram-se as estratégias para a implementação do programa, dentre as quais, a formação do coordenador pedagógico. A portaria diz: “os Coordenadores Pedagógicos serão preparados para atuar na formação dos professores na complexa tarefa de alfabetizar. Este trabalho envolve momentos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação durante todo o ano letivo conforme estabelece calendário a ser publicado”. (SÃO PAULO, 2005)

Analisando esse percurso histórico, observa-se que a ênfase na função de formador de professores atribuída aos coordenadores pedagógicos foi se acentuando por conta de reformas curriculares pelas quais a rede municipal passou na última década. Cunha (2015), ao analisar as reformas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, afirma que esse percurso culminou com a centralização da formação para a alfabetização na figura do coordenador pedagógico principalmente a partir da implementação do Programa “Ler e Escrever”. A ideia por trás de tal proposição é que uma formação idealizada e realizada por agentes externos à escola não é capaz de dar conta da mudança que se pretende empreender. É necessário que a equipe de gestão da escola esteja engajada com as reformas de modo a favorecer a sua implementação nas salas de aula, visto que são eles, os gestores educacionais, que podem intervir diretamente no trabalho dos professores, e são os responsáveis por fazer chegar à sala de aula a política educacional vigente. Em uma retrospectiva das ações formativas voltadas para o ensino fundamental I, Cunha observa que:

Em 2011 o Programa "Ler e Escrever" ampliou-se, chegando à constituição de turmas formadas por alunos de 3º ano com dificuldades de aprendizagem, além do investimento na formação ser estendido aos professores dos demais anos do ciclo I e II. A formação semanal passou a ser realizada exclusivamente pelo coordenador pedagógico nas escolas, quando anteriormente, além da formação em horários coletivos, os professores envolvidos também participavam de formações externas. A proposta era que todos os profissionais da área (gestores e corpo docente) estivessem afinados com as ações do programa. (CUNHA, 2015, p. 49)

Houve produção de materiais para o fortalecimento do trabalho em turmas de primeiro ano, tendo sido intitulados “Toda Força ao Primeiro Ano” (TOF). Foi priorizado também o trabalho em turmas de terceiros e quartos anos por meio do “Projeto Intensivo no Ciclo I” (PIC), que visava recuperar as aprendizagens dos alunos em defasagem. Juntamente com os materiais disponibilizados aos alunos, havia o “Guia de estudos para o horário coletivo de trabalho - subsídios para os coordenadores pedagógicos”. O material, como é informado em sua carta de apresentação, supõe que:

Com a mediação do coordenador e o uso deste Guia o horário coletivo deve ser um horário profícuo, fértil, onde as ideias se transformam em ações e as ações ganham entendimento e profundidade. Deste modo, quem sabe,

conseguiremos ser co-autores e escrever uma história de sucesso sobre os nossos alunos. (SÃO PAULO, 2006a, p. 5)

A dinâmica estabelecida a partir das reformas curriculares termina por centralizar a formação continuada na figura do coordenador pedagógico, que tinha a função de realizar o estudo do material no horário coletivo com o grupo de professores.

Chegou-se à conclusão de que a mudança das práticas pelos professores que recebiam formações não se efetivaria se eles não encontrassem um contexto propício na escola com apoio necessário ao acompanhamento do trabalho pedagógico. (CUNHA, 2015, p. 48)

5.1. Programa Mais Educação São Paulo

Em 2013 tem início a gestão governamental de Fernando Haddad, que propõe uma reestruturação da educação na rede municipal de ensino de São Paulo. Ela se dá por meio do Programa Mais Educação São Paulo, cuja decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, regulamentado pela portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013 institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”. A reorganização da rede de ensino prevê ações organizativas em cinco eixos: infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador e gestão. Mudanças estruturais foram implementadas: o ensino fundamental foi dividido em três ciclos, sendo eles o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, o ciclo interdisciplinar, do 4º ao 6º ano, e o ciclo autoral, do 7º ano 9º ano; regência compartilhada no 6º ano do ciclo interdisciplinar, com professores de ensino fundamental I e II compartilhando aulas nas turmas por meio de projetos³³; o Trabalho Colaborativo Autoral – TCA, a ser desenvolvido no ciclo autoral pelos estudantes com foco na intervenção social; ampliação da jornada dos estudantes por meio de projetos de educação integral em tempo integral. Além disso, foi instituído um novo formato de registro e acompanhamento das atividades pedagógicas e avaliativas totalmente digital, o

³³ O objetivo da regência compartilhada é “atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais”, conforme documento orientador. (SÃO PAULO, 2014a)

“SGP” – Sistema de Gestão Pedagógica, eliminando definitivamente os diários de classe de papel no Ensino Fundamental.

Para melhor compreensão do programa por parte das escolas, foi elaborado um livreto que “traduz” a portaria em um texto didático e trata cada um dos pontos da implementação por meio de notas técnicas. No que concerne a formação docente, o documento aponta que:

A formação concebida para sujeitos formadores como um processo permanente supera a visão de que o professor é mal formado e, formando-o adequadamente, toda a responsabilidade pelos processos educacionais será dele. Segundo a professora Selma Rocha, essa é uma visão ingênua, pois o mundo contemporâneo exige a formação continuada de todos, e o professor precisa estudar, pensar - isso é inseparável da natureza da profissão. Portanto, um sistema de formação de caráter perene respeita a natureza da profissão dos educadores. (SÃO PAULO, 2014a, p. 12)

Mais adiante, a nota técnica número 15 especifica as ações previstas para a realização da formação continuada e, inclusive, supõe a implantação de um sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo. A nota informa que a construção de tal sistema é fundamental para a plena implementação do programa “Mais Educação” como um todo.

As inovações propostas e a consolidação das políticas curriculares já em curso exigem readequação dos programas de formação de educadores e dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, tornando-os organicamente ligados às diretrizes do Programa Mais Educação São Paulo. Faz parte intrínseca das diretrizes do Sistema de Formação de Educadores a ser criado a abertura de espaços e condições para a reflexão sobre as dimensões filosóficas, científicas e ideológicas das mudanças em andamento; além disso, são necessários espaços e condições para a realização de pesquisas sobre a formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino e de possíveis temas que os educadores apontem como prioritários para subsidiar o trabalho pedagógico; e, ainda, o acompanhamento permanente, a partir de diagnóstico inicial, do desenvolvimento das propostas e do cumprimento de objetivos gerais da Rede e específicos das Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2014a, p. 105)

A concepção de formação continuada do documento aponta para um duplo sentido: atender às especificidades das unidades, considerando suas demandas de formação, e ao mesmo tempo, utilizar o espaço de formação continuada para a implementação do programa,

além de seu fortalecimento. A nota técnica chega a apontar temas prioritários para a formação, a saber: 1. Currículo; 2. Avaliação; e 3. Gestão Pedagógica, sendo que dentro deste último tema está prevista a formação para coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores. Como meios de promover a formação continuada, a nota indica a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como alternativa de instituição formativa, sendo implementados polos de estudos nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), visando a ampliação do acesso à educação de nível superior, e também a promoção de cursos para formação inicial, continuada ou segunda licenciatura aos professores da rede. Está prevista a elaboração de um plano de incentivo de formação em serviço em nível de pós-graduação, como o mestrado e o doutorado, e também o uso da parceria com a TV Escola/MEC para a produção de conteúdo online e para a televisão.

Ademais, a rede municipal de ensino de São Paulo conta com um plano de carreira que permite ao professor optar por uma jornada de trabalho que inclui tempo para formação em serviço, realizada na própria escola por meio do PEA, que se mantém nesse governo, porém, recebe nova portaria em 2014 para se adequar às propostas da gestão.

6. O PEA – PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

O PEA é um importante mecanismo de mobilização da formação continuada docente centrada na escola. Além do tempo disponibilizado, da remuneração e do espaço facilitador da própria escola na qual atuam os educadores, há um profissional responsável por conduzir o processo formativo que será empreendido: o coordenador pedagógico. Esse tipo de aporte ao professor é próprio da rede paulistana.

O PEA atualmente constituído é resultado de um histórico de mudanças em suas concepções e finalidades. Beltran (2012) afirma que:

[...] o PEA não foi criado para formar professores. Foi uma combinação de acontecimentos que o encaminharam para a centralidade da formação em serviço: sua acomodação nas horas adicionais de trabalho docente, a valorização do professor como agente das transformações sociais, a inclusão de exigências da vida contemporânea à agenda do ensino municipal, a confiança nas “respostas” da ciência aos problemas da Educação, a necessidade de expor o “que se está sendo feito” para melhorar a qualidade de ensino, a ânsia por algo seguro, a ânsia por algo novo, a falência de seus efeitos, os deslocamentos das estratégias de controle. No berço do PEA, não se encontravam os grandes propósitos formativos. Ao contrário e simplesmente, uma fórmula para dar respostas às necessidades imediatas da escola. O que o levou para a formação em serviço está em sua história e não em sua origem. (BELTRAN, 2012, p. 23)

A portaria que o institui data de 1994, quando o prefeito da cidade era Paulo Maluf, tendo em vista a abertura dada pela gestão anterior de Luiza Erundina com a criação do Estatuto do Magistério Municipal, que instituiu jornadas de trabalho que contemplam o tempo para planejamento de aulas e atividades pedagógicas, dentre as quais, a formação continuada. O Projeto Estratégico de Ação é criado por meio da portaria nº 2.083 de 13 de abril de 1994. Esse projeto foi vinculado ao Relatório Analítico de Realidade Local (RARL), que tinha por objetivo traçar o perfil de cada escola para subsidiar a elaboração dos Planos Escolares (BELTRAN, 2012). As escolas deveriam então elaborar um Plano Estratégico de Ação, o PEA, para buscar soluções para as dificuldades enfrentadas, considerando que uma das marcas da gestão Paulo Maluf foi a introdução de preceitos como a Qualidade Total nas escolas. De certo modo, essa foi a saída encontrada pela administração pública de repassar a responsabilidade, que caberia ao poder público, pela resolução dos problemas de cada escola

a elas mesmas. Assim, o PEA tinha como foco a superação das deficiências institucionais. Para tanto, a portaria sugere modalidades diferenciadas de atuação que não necessariamente a formação em serviço. É curioso observar que a palavra “modalidade” se mantém na portaria mais atual, de 2014, agora com a conotação de “metodologias” para o desenvolvimento da formação continuada.

Segundo Beltran (2012, p. 32), como os PEAs eram cadastrados oficialmente, foi possível realizar nos anos de 1994 e 1995 um levantamento das modalidades mais adotadas pelas escolas. Nesse levantamento, a formação profissional despontou como a modalidade mais utilizada³⁴.

Em 1997 a segunda portaria de PEA é publicada sob o nº 3.826 de 08 de julho de 1997. A nova portaria desvincula o PEA do Relatório Analítico de Realidade Local, porém, obriga-o a buscar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. É nesse momento que ele muda para Projeto Especial de Ação e passa a conferir atestados para evolução funcional³⁵ aos participantes, mediante critérios estabelecidos nessa portaria, como o cumprimento de uma frequência individual mínima de cada participante nos encontros.

Somente em sua terceira portaria nº 1.654 de 05 de março de 2004 é que o PEA se consolida como instrumento de formação continuada docente, uma vez que prevê a reflexão sobre o cotidiano vivido, além de delimitar tópicos para a formação por meio de uma formulação curricular direcionada aos docentes.

Já em sua quarta versão descrita na portaria nº 654 de 06 de março de 2006 verifica-se uma mudança significativa em sua concepção: ela passa a utilizar o PEA como meio para a implementação de políticas da rede, em especial, o Programa “Ler e Escrever”:

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:

[...]

III - a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", Programa "São Paulo é uma Escola" e outros. (SÃO PAULO, 2006b)

³⁴ Os projetos poderiam ser de orientação de estudos, elaboração de materiais didático-pedagógicos, sobre relacionamento humano, brinquedoteca, entre uma variedade de opções determinadas pelas escolas.

³⁵ A rede municipal de ensino de São Paulo possui um plano de carreiras no qual os servidores podem evoluir, aumentando seus vencimentos, mediante tempo de exercício e aperfeiçoamento profissional.

O coordenador pedagógico, que já havia passado a assumir maior responsabilidade desde a segunda publicação de portaria do PEA, ganha destaque nesse momento e nas portarias seguintes como elemento estratégico na implementação dos programas de SME, sendo o elo articulador entre a política e o professor.

O PEA passou por mais duas portarias³⁶ antes de chegar à atual, de 2014, que foi concebida em conformidade com as mudanças trazidas pela gestão Haddad e o Programa Mais Educação São Paulo.

Atualmente, a portaria que regulamenta o PEA é de número 901, de 24 de janeiro de 2014. Em suas considerações iniciais, ela recupera legislações federais como a LDB (BRASIL, 1996), documento do MEC sobre direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b) e o PNAIC, e documentos da gestão, como o Programa Mais Educação São Paulo e Programa de Metas do governo Haddad 2013/2016³⁷. Além disso, coloca a escola na posição de “centro produtor de cultura e investigação dos saberes e potencialidades das crianças, jovens e adultos”, e o professor como “principal parceiro do educando na construção histórica do processo de conhecimento” (SÃO PAULO, 2014b). Ele é definido como:

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...] (SÃO PAULO, 2014b)

Assim, o PEA constitui-se num projeto a ser elaborado e desenvolvido dentro da unidade escolar de modo coletivo, sendo definidos objetivos a serem alcançados, uma justificativa que esteja atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola, descrição de fases

³⁶ As portarias seguintes são: Portaria nº 4.057 de 2006; Portaria nº 1.566 de 2008 (que foi alterada duas vezes pelas portarias nº 5.551/2011 e nº 5.854/2012).

³⁷ O plano de metas da gestão Haddad é composto por 123 metas para a cidade nas diversas áreas como transporte, saúde, cultura, educação entre outros. Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/programa_de_metas/index.php?p=149999> Acesso em 11/07/2018.

e etapas de desenvolvimento, os procedimentos metodológicos que serão utilizados e uma avaliação semestral que indique se o projeto está adequado, se deve ser redimensionado no próximo semestre ou até mesmo extinto. Após sua elaboração, o projeto é apresentado ao Conselho de Escola, que irá deliberar por sua aprovação ou não. Em seguida, ele segue para a aprovação do supervisor escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

Quanto à atuação do coordenador, a mesma portaria determina:

Art. 4º - Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, na seguinte conformidade:

I – Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola – no horário de trabalho, assumindo a coordenação na ordem especificada e na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto. (SÃO PAULO, 2014b)

Cabe observar que a responsabilidade da formação, de acordo com o artigo mencionado, não é exclusiva do coordenador pedagógico, mas da equipe gestora. Ainda assim, o coordenador é apontado como sujeito prioritário na condução da formação.

A portaria delimita alguns temas a serem contemplados quando da discussão curricular na escola. Essa afirmativa, constante no inciso II do artigo 1º, pressupõe que o PEA será formulado de modo a contemplar a discussão sobre o currículo escolar. Dentre os itens elencados para o Ensino Fundamental, destacam-se o respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos, a organização dos tempos e espaços de modo a promover melhor articulação entre os ciclos de aprendizagem, a avaliação enquanto instrumento de redimensionamento das ações didáticas, a formação progressiva dos educandos para o exercício da autoria.

Mais adiante, em seu artigo segundo, a portaria afina os elementos a serem considerados quando da elaboração dos projetos de cada unidade, trazendo cinco itens direcionados ao ciclo de alfabetização que versam desde o direito à infância e à diversidade até a aquisição do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos e a importância que esses processos estejam consolidados até o final do ciclo de alfabetização.

Quanto às modalidades de PEA, entendidas como as metodologias a serem desenvolvidas para a realização do projeto nas escolas, a portaria solicita que “as ações de formação [estejam] voltadas para a implementação e articulação dos projetos e programas que compõem a Política Educacional da SME” (SÃO PAULO, 2014b), em especial o

Programa Mais Educação São Paulo. Sugere como modalidade de trabalho a tematização das práticas de sala de aula, a produção de pautas de observação e acompanhamento, a análise e problematização dos dados coletados, a elaboração e implementação de propostas e projetos que visem a melhoria da qualidade social da educação e melhoria dos resultados de avaliações internas e externas.

Ademais, a portaria traz informações operacionais, como a carga horária mínima para a concessão da pontuação que dá direito à evolução funcional, que é, na escola de ensino fundamental, 144 horas/aula anuais distribuídas por 8 meses, sendo necessária a frequência mínima individual em 85% dos encontros.

Pelas escolas municipais da cidade, as equipes conduzem a formação continuada das mais diversas formas, uma vez que a portaria que a regulamenta não impõe um formato “engessado”. A portaria adota algumas diretrizes, institucionalizando a formação, mas não a ponto de limitar a autonomia das escolas em suas propostas. É garantido às escolas o levantamento dos temas de estudo a serem priorizados, as escolhas metodológicas, a seleção das leituras que serão feitas, sendo, inclusive, reservado um tempo exclusivo ao planejamento coletivo da formação. Após o planejamento, a formação se estende por todo o ano letivo.

Muitas escolas da rede procuram alocar o horário do PEA imediatamente antes ou após o período de aulas. Geralmente, em uma escola de dois turnos³⁸, o PEA acontece das 12h00 às 13h30, sendo utilizadas duas horas-aula de 45 minutos. Assim, o professor do período da manhã participa do PEA logo após o término de seu turno, e o professor do turno da tarde participa antes de iniciar sua jornada de trabalho (não é raro que esse professor da tarde venha de outra escola no turno da manhã, o que é chamado de acúmulo de cargos).

É importante observar a posição central do coordenador pedagógico no trabalho com a formação docente na rede municipal de ensino, já que é ele o responsável pelo principal instrumento de formação continuada instituído na rede. Contudo, a elaboração do PEA não fica a cargo somente do coordenador pedagógico. Ela passa por um processo coletivo de levantamento das necessidades da unidade que parte do reconhecimento das dificuldades encontradas pelos professores no dia-a-dia do trabalho, transformando-as em temas para a formação. Desse modo, o coordenador pode se ver diante de uma temática que não é de sua

³⁸ Em muitas escolas da rede o atendimento aos alunos no turno da manhã é das 7h00 às 12h00, e no turno da tarde, das 13h30 às 18h30.

especialidade, tendo que conduzir um projeto no qual ele mesmo é aprendiz. Pode acontecer de um coordenador pedagógico ser formado em alguma disciplina do Ensino Fundamental II, como História ou Matemática, tendo feito a pedagogia ou a pós graduação posteriormente, sem ter tido a experiência da sala de aula do Ensino Fundamental I ou Educação Infantil, e ser chamado a conduzir o PEA em grupos em que predominem professores alfabetizadores ou da Educação Infantil. Isso acontece porque nos concursos de acesso ou nos concursos de remoção, que ocorrem anualmente, não há diferenciação entre o coordenador pedagógico da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I ou II. Há apenas o “coordenador pedagógico”, supondo que sua formação em Pedagogia em nível de graduação ou pós-graduação dê conta de responder às tarefas que lhe serão atribuídas em qualquer uma dessas etapas, incluindo a formação continuada docente.

Os temas de estudo podem transitar por questões transversais, como a inclusão dos alunos com deficiência, as questões étnico-raciais ou questões específicas do território, porém, o foco principal deve ser a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que o PEA se preste a um objetivo maior: garantir que os alunos efetivamente aprendam mais e melhor. Há o risco desses temas, que deveriam “transversalizar” o foco principal da aprendizagem, se sobressaírem, tornando-se o assunto principal da formação. Obviamente, são temas vultosos, que devem fazer parte do debate escolar. Observa-se, apenas, que a aprendizagem pode ficar relegada a segundo plano se o projeto não for bem elaborado e conduzido.

Tais proposições são confrontadas com a chegada de um modelo de formação continuada formulado fora das escolas, que atua em âmbitos maiores que o da unidade escolar e até mesmo de seu território, bem como é desenvolvida por agentes externos, muitas vezes desconhecedores do trabalho realizado em cada escola. No campo da alfabetização, pode-se dizer que é o caso do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido em 2013, 2014, 2015 e 2016.

7. O PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é instituído em 2012 através da portaria federal nº 867 de 04 de julho desse ano, no Diário Oficial da União. Em seu artigo primeiro a portaria diz:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012a)

Ele parte da compreensão de que a alfabetização é um direito inalienável das crianças brasileiras, e por isso, deve ser garantido até os oito anos de idade, pois, de acordo com o então Secretário de Educação Municipal Cesar Callegari:

Depois de muitos estudos, há um consenso entre educadores, especialistas e pesquisadores do assunto de que até os oito anos de idade é possível construir uma convergência entre todas as crianças que chegam de forma desigual no ensino fundamental aos seis anos de idade, de forma que possam trilhar um conjunto de experiências, aprendizados e percursos que permitam em três anos – no máximo – ou seja, aos oito anos – todas estejam alfabetizadas. (SÃO PAULO, 2014c, p. 6)

Callegari esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos anos de 2013 e 2014, mas foi Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2012, tendo sido um dos responsáveis pela construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na esfera federal.

O conceito de alfabetização com o qual o PNAIC trabalha é estreitamente ligado ao de letramento, sendo um imbricado ao outro.

[...] A alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. (BRASIL, 2013)

O Pacto está estruturado em quatro eixos, a saber:

Art. 6º - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
 I - formação continuada de professores alfabetizadores;
 II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
 III - avaliação e;
 IV - gestão, controle e mobilização social.
 (BRASIL, 2012a)

É preciso que os quatro eixos estruturantes sejam transformados em ações concretas para que o pacto seja viabilizado.

7.1. Concepção do PNAIC: um pacto ou um programa de formação de professores alfabetizadores?

Surge assim um “pacto” entre os entes federados no sentido de garantir a alfabetização das crianças na idade considerada correta para tanto, ou seja, até, no máximo, os 8 anos de idade. A partir de então, são elaboradas estratégias para o desenvolvimento de ações que estejam relacionadas ao que se espera do pacto: a união de esforços em busca da concretização de um objetivo comum. Isso significa dizer que não se trata apenas de (mais) um programa de formação de professores, mas sim de uma ação coletiva para o avanço da alfabetização no país.

O governo federal buscou a adesão de estados e municípios, tendo alcançado a adesão de praticamente todos os municípios brasileiros, além dos 26 estados e Distrito Federal. (SÃO PAULO, 2014c, p. 7-8)

Santos (2014) recupera o histórico do PNAIC e sua relação com programas de alfabetização anteriores, como o Pró Letramento, em nível federal, e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), realizado no estado do Ceará, tendo acesso aos discursos proferidos na cerimônia oficial de lançamento do PNAIC, em 2012, da presidente da república Dilma Rousseff e do então ministro da educação, Aloísio Mercadante. Ambos

ressaltam o quão fundamental é o estabelecimento de um pacto diante do cenário atual da alfabetização no Brasil. O ministro declara que 15,2% das crianças no Brasil não sabem ler aos 8 anos de idade, conforme dados do censo de 2010. O preocupante cenário justifica a proposição de uma ação afirmativa que vise superar o déficit na alfabetização das crianças brasileiras.

O pacto é estruturado em um triângulo de ações, quais sejam: a formação continuada dos professores alfabetizadores; a distribuição de materiais de formação e para o trabalho docente e a avaliação. Prevê o oferecimento de bolsas de estudos para os professores participantes, bem como para os professores orientadores e outros executores em processo de implementação.

Ainda que os eixos do PNAIC contemplem outras frentes, fica evidente que a formação dos professores é o eixo principal.

Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012c, p. 5)

Considerando que o país já havia experimentado outros programas de formação de professores de âmbito nacional, como o Pro-Letramento e o PROFA, compreende-se o motivo pelo qual, na ocasião de seu lançamento, o PNAIC corria o risco de perder a característica de um pacto para se constituir no próximo programa de formação de professores de nível federal.

7.2. A estrutura do PNAIC na rede municipal de ensino de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo fez a adesão ao Pacto em outubro de 2012, e alguns meses depois iniciou a organização da formação. De acordo com a

coordenadora³⁹ municipal do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – MEC na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de fevereiro de 2013 até o final da gestão Haddad,

Ao final do ano de 2012, a SME organizou a escolha e a seleção dos Orientadores de Estudo que iriam realizar a formação dos professores alfabetizadores dentre os educadores da rede que manifestaram interesse e que atendiam plenamente aos requisitos/critérios indicados pelo MEC em seu edital. (SÃO PAULO, 2014c, p. 21)

Tal formação, na rede municipal, foi feita fora do horário de trabalho dos professores, sendo que em seu primeiro ano, 2013, ela tratou do ensino de língua portuguesa pautado em uma concepção de aquisição de conhecimento em espiral, buscando a articulação com as demais áreas do conhecimento, e já ao final desse ano é realizada a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização, a ANA. Em 2014 o foco de estudos foi a matemática; em 2015, as demais áreas do conhecimento, em especial as ciências e as artes; já em 2016 os estudos recaíram sobre a avaliação. As escolas fizeram a adesão dos professores interessados em participar do PNAIC, sendo ela facultativa.

A rede assumiu as ações do pacto como proposta de formação para o ciclo de alfabetização, incluindo o debate sobre os direitos de aprendizagem em documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2012b) como proposta de currículo da rede para os três primeiros anos do ensino fundamental.

O referido documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, não se coloca como uma "determinação" curricular, mas sim como uma tentativa de articulação entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as questões do mundo contemporâneo, um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. Ele foi publicado em dezembro de 2012, objetivando ser o principal norteador para a construção de currículos para o ciclo de alfabetização para as redes de ensino.

³⁹ A Coordenadora Municipal do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – MEC na Secretaria Municipal de Educação também esteve à frente da Divisão do Ensino Fundamental e Médio em SME no período entre maio de 2013 e novembro de 2015.

É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (BRASIL, 2012b, p. 29)

Ele é estruturado em cinco grandes áreas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Arte e Educação Física. Em cada uma dessas áreas estão apontados os direitos de aprendizagem, que são os conhecimentos aos quais todo estudante tem direito, sendo responsabilidade do Estado garantir sua efetivação. Tais direitos são esmiuçados em objetivos de aprendizagem, que favorecem e organizam as possibilidades de assegurar sua operacionalização, e estão agrupados por eixos estruturantes.

A rede municipal de ensino de São Paulo passou a incorporar esse ideário em suas propostas de formação, seja o desenvolvido pelo PNAIC, seja o desenvolvido pelas DREs.

Uma dificuldade encontrada na construção do pacto no município de São Paulo se deve ao grande número de profissionais da rede. Em 2013 havia aproximadamente 5.016 professores atuando efetivamente em classes de alfabetização (1º ao 3º ano), o que torna complexa a sua organização (SÃO PAULO, 2014c p. 21). As treze DREs ficaram encarregadas de montar equipes responsáveis pelo pacto e coordenar as adesões, a montagem dos grupos, a organização dos espaços e a melhor forma de conduzir a formação.

A coordenadora do PNAIC explica a forma pela qual os coordenadores pedagógicos foram contemplados nas formações do pacto.

Um destaque deve ser dado aos coordenadores pedagógicos que, inicialmente, não constavam como público alvo nas ações de formação do pacto, mas que foram contemplados por meio de ações organizadas pela Secretaria de Educação, pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio conjuntamente com as Diretorias Regionais de Educação. Foram realizados seminários, ciclos de palestras, caracterizados como encontros de formação, que aconteceram ao longo do ano com o intuito de envolver os coordenadores nas propostas do pacto, seus desdobramentos na escola e pontos de observação e acompanhamento dos principais aspectos da formação. (SÃO PAULO, 2014c, p. 22)

Apesar de não terem sido considerados público-alvo, houve abertura para que os coordenadores pedagógicos se apropriassem dos debates que estavam sendo realizados na formação dos professores alfabetizadores, de modo que pudessem contribuir com o desenvolvimento das atividades elaboradas, além de compartilhar com os professores uma visão de alfabetização e letramento que caminhasse na mesma direção das concepções do pacto. Contudo, é necessário ressaltar que tais ações aconteceram concomitantemente à formação dos professores e à chegada dos materiais nas escolas, e já em 2013 é publicada a portaria⁴⁰ que institui a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem sua primeira edição ao final desse mesmo ano. Na rede municipal de ensino de São Paulo, ela foi aplicada entre os dias 11 e 21 de novembro de 2013⁴¹.

⁴⁰ Portaria nº 482, de 07 de julho de 2013, no Diário Oficial da União.

⁴¹ Comunicado nº 1.398, de 04 de novembro de 2013, publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo de 05 de novembro de 2013, página 38.

8. O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Quais são as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico responsável pelo ciclo de alfabetização?

Como já exposto, o coordenador pedagógico possui um acumulado de funções que vão desde a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico nas escolas, até o acompanhamento do trabalho dos professores e o desenvolvimento da formação continuada, seja por meio dos mecanismos institucionalizados pelas redes de ensino, seja por ações de acompanhamento. Nas escolas, o coordenador pedagógico precisa ter clareza sobre a função da formação para o grupo de professores e para si próprio. Por sua vez, tem de estar consciente de que outras ações desenvolvidas na escola podem contribuir tanto quanto ou até mais para a promoção de um trabalho coletivo integrado, no qual os meninos e meninas realmente aprendam e participem da vida escolar como sujeitos.

O coordenador que atua em turmas de alfabetização possui uma tarefa ainda mais importante, considerando que a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para que diversos outros conhecimentos sejam construídos ao longo do ensino fundamental, ressaltando que o processo de alfabetização se dá nas diversas áreas do conhecimento, como na Matemática, nas Ciências, nas Artes, etc. Acompanhar o aprendizado das crianças, sem deixar de lado as especificidades da infância, não só é uma tarefa difícil, mas sensível, delicada. A criança que chega ao ensino fundamental aos 6 anos proveniente da escola de educação infantil, na qual a ludicidade e a afetividade são parte do seu dia-a-dia, muitas vezes se depara com uma escola de ensino fundamental grande, fria, de poucas cores e sorrisos, na qual é preciso ficar sentada por várias horas, muitas vezes em mobiliários inadequados, e em silêncio.

As leis que alteram artigos na LDB e que determinam a entrada da criança nessa etapa de ensino aos seis anos de idade (Lei 11.114/2005) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei 11.274/2006) têm por objetivo melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica; melhorar o fluxo escolar de modo a garantir maior nível de escolaridade; e compreendendo que, “ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009). O processo de implantação do “novo Ensino Fundamental” de nove anos deveria estar

consolidado até 2010, sendo 2009 o último ano para que as redes se organizassem para essa transição. Os materiais produzidos pelo MEC para auxiliar as redes de ensino nesse processo trazem discussões sobre a infância e suas singularidades, a importância da brincadeira, as expressões infantis e as questões ligadas à alfabetização e ao letramento. Enfatizam também a importância de adequação dos espaços e mobiliários, da discussão curricular e da formação docente para o trabalho com a criança de 6 anos.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração significa o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência. (BRASIL, 2009, p. 26/27)

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) empreenderam pesquisa para acompanhar a implementação das referidas leis⁴², tendo realizado pesquisa de campo em escolas no período de implementação dessas alterações. As autoras verificaram que, apesar dos marcos legais, pouco se alterou na estrutura das escolas investigadas no tocante a adequação de tempos e espaços, formação docente e principalmente no currículo escolar.

As entrevistas e questionários indicam que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 47)

No que diz respeito à gestão democrática, um dos princípios da educação pública brasileira de acordo com a LBD, as autoras afirmam que em mudanças desse porte “ainda prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e

⁴² Leis Federais nº. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos.

de orientações que fundamentem a realização dos propósitos educacionais” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45)

É nesse contexto complexo que o coordenador pedagógico precisa atuar de modo que as crianças não percam o direito à infância, ao mesmo tempo em que tenham garantido o seu direito à alfabetização.

O debate educacional atual no que concerne a esse tema caminha para a valorização da infância e da ludicidade, propondo um currículo integrador da infância, no qual os processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental (e mesmo dentro da educação infantil, da creche para a pré-escola) ocorram de forma harmoniosa, tranquila, garantindo à criança o seu direito de ser criança.

9. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Em atendimento à LDB, que em seu artigo 9º, inciso I, diz que é incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996), planos contendo metas educacionais a serem atingidas são elaborados. Em alguma medida essas metas serão transformadas em ações, que chegarão às escolas para sua implementação, uma vez que estão atreladas à estratégias diversas que, ao serem cumpridas, irão garantir a efetivação da meta. Por essa razão, interessa pesquisar sobre os planos que impactam a rede municipal de ensino de São Paulo, a saber: o Plano Nacional de Educação, de 2014, e o Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo, de 2015. Ambos são decenais.

9.1. A meta 5 do Plano Nacional de Educação (Vigência 2014-2014)

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado sob o número de lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal (1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
 - VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- (BRASIL, 1988)

O plano, construído e promulgado durante o mandato de Dilma Rousseff na presidência do Brasil, é composto por 20 metas educacionais. Há metas estruturantes para a

garantia do direito à educação básica com qualidade, metas que visam a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, outras que buscam a valorização dos profissionais da educação e metas específicas para o ensino superior.

A proposição da meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, tem a ver com os baixos índices de alfabetização registrados pelo Censo 2010, e o reconhecimento da importância dos três primeiros anos do ensino fundamental como etapa estratégica na construção de conhecimento.

O fenômeno do analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, expressa dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais. (BRASIL, 2014b, p. 26)

Diante desses dados, justifica-se a relevância da meta 5, que tem redação simples e direta, porém, revela sua complexidade ao delinear 7 estratégias para sua concretização:

Estratégias:

- 5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

- 5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;
- 5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014a)

As estratégias tratam da articulação do ensino fundamental com a educação infantil; preveem que a avaliação seja considerada uma sistemática do trabalho docente, não para “medir” o trabalho dos professores, mas para melhor conduzir as estratégias de trabalho; há ênfase no desenvolvimento de tecnologias que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas; previsão de valorização dos professores por meio da formação continuada, elevando os níveis de estudos (titulações) em cursos de pós-graduação, além de considerar a formação continuada uma necessidade permanente. Por fim, as estratégias preveem o atendimento às especificidades das infâncias, em especial das crianças com deficiência, ou provenientes de regiões não urbanas, como as crianças do campo, indígenas, quilombolas e itinerantes.

Importa, pois, verificar em que medida a meta 5 e suas estratégias são contempladas no Plano Municipal de Educação de São Paulo, promulgado em 2015.

9.2. O Plano Municipal de Educação de São Paulo (Vigência 2015-2025)

No dia 25 de agosto de 2015 foi aprovado na Câmara Municipal de São Paulo o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME). No dia 17 de setembro desse mesmo ano, o PME, lei nº 16.271/2015, foi sancionado pelo prefeito Fernando Haddad, em atendimento ao artigo 11, inciso I, da LDB, que passa aos municípios a seguinte incumbência:

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

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

(BRASIL, 1996)

Já a lei que estabelece o PNE (13.005/2014) diz em seu artigo 8º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

(BRASIL, 2014a)

Assim, os planos municipais ou estaduais devem estar em consonância com as diretrizes federais. O PME de São Paulo conta com metas que devem ser alcançadas no prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2025, perpassando as diferentes gestões governamentais. Está estruturado com base em algumas diretrizes, sendo a primeira delas a superação do analfabetismo.

Art. 2º São diretrizes do PME:

I - superação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade de ensino;

V - promover a educação integral em tempo integral;

VI - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VII - promoção da educação em direitos humanos;

VIII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;

IX - valorização dos profissionais de educação;

X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

XI - autonomia da escola;

XII - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;

XIII - promoção da educação em sustentabilidade socioambiental;

XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.

(SÃO PAULO, 2015)

Além das diretrizes, o PME propõe instrumentos de monitoramento da execução das metas, como momento de avaliação após os quatro primeiros anos de vigência do plano; a realização de duas conferências municipais de educação até o final da década; encaminhamento para a elaboração do próximo plano aos nove anos e seis meses de vigência do plano atual. Ele é formado por 13 metas que se encontram no anexo único integrante de sua lei. Cada meta é desmembrada em estratégias diversas que fornecerão subsídios para que ela seja atingida no prazo proposto.

O quadro a seguir apresenta uma súmula das metas do PME, sendo dividido em número e descrição da meta e a quantidade de estratégias previstas no plano.

Quadro 1 – Metas do Plano Municipal de Educação para a cidade de São Paulo – 2015-2025

Número da meta e descrição	Quantidade de estratégias
META 1 - Ampliar o investimento público em educação, aplicando no mínimo 33% (trinta e três por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, em manutenção e desenvolvimento do ensino e em educação inclusiva	10
META 2 - Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação e as condições de trabalho dos profissionais da educação, na seguinte proporção: Berçário I: 7 crianças / 1 educador Berçário II: 9 crianças / 1 educador Mini – Grupo I: 12 crianças / 1 educador Mini – Grupo II: 25 crianças / 1 educador Infantil I: 25 crianças / 1 educador Infantil II: 25 crianças / 1 educador Ciclo de Alfabetização: 26 educandos / 1 educador Ciclo de Intermediário: 28 educandos / 1 educador	4

<p>Ciclo autoral: 30 educandos / 1 educador</p> <p>EJA I: 25 educandos / 1 educador</p> <p>EJA II: 30 educandos / 1 educador</p> <p>MOVA: 20 educandos / 1 educador</p>	
<p>META 3 - Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.</p>	34
<p>META 4 - Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada.</p>	9
<p>META 5 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior.</p>	12
<p>META 6 - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos público e gratuito com qualidade socialmente referenciada para a demanda de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano.</p>	9
<p>META 7 - Estimular a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	7
<p>META 8 - Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de</p>	17

recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final de vigência deste Plano.	
META 9 - Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano.	6
META 10 - Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população.	16
META 11 - Estimular, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, a expansão das instituições de educação superior públicas em todas as regiões do Município de São Paulo e em consonância com as necessidades econômicas, sociais e culturais.	6
META 12 - Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico e aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas educacionais no Município de São Paulo.	12
META 13 - Elaborar Planos Regionais de Educação, no prazo de dois anos, que deverão observar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação e diretrizes de SME, além de adequar as suas metas e estratégias específicas às particularidades de cada região, visando reduzir as desigualdades e promover a melhoria na qualidade de atendimento à população em especial nas áreas mais desfavorecidas.	4

Apesar de a primeira diretriz do plano tratar da superação do analfabetismo, não há uma meta exclusiva para a alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização, mas sim uma meta para a superação do analfabetismo absoluto em população de 15 anos ou mais, o que implica um trabalho que contemple não apenas as crianças, mas que atenda também aos jovens e adultos que não tiveram condições de aprender na idade certa.

A meta 3, que versa sobre o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, como a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, traz algumas considerações sobre o ciclo de alfabetização. Por exemplo, as estratégias número 3.9 e 3.29 tratam da ampliação do acervo das salas de leituras e bibliotecas e da promoção de ações de incentivo à leitura. Já a estratégia 3.30 prevê o atendimento aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem com o objetivo de obedecer as diretrizes I – erradicação do analfabetismo; IV – melhoria da qualidade da educação, do PME. Além dessas, outras metas e estratégias podem cooperar para o fortalecimento do ciclo de alfabetização, como a meta 2, que prevê a diminuição do número de alunos por sala para 26 crianças por turma no ciclo de alfabetização, além de metas e estratégias que visam a formação contínua do professor e sua valorização profissional. Há também a estratégia 6.9 da meta 6, que versa sobre a universalização do ensino fundamental de 9 anos com qualidade, que busca “garantir o direito à aprendizagem e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos”. Apesar de ser uma estratégia para a concretização da meta, ela se mostra genérica, sem aporte para ações práticas que propiciem sua concretização.

Não há uma meta ou estratégia direcionada ao ciclo de alfabetização no que concerne aos processos de aquisição de leitura e escrita, a modelo da meta 5 do PNE.

10. O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas permitem melhor entendimento das temáticas discutidas nesse trabalho e buscam aprofundar tais discussões à medida em que apresentam indícios sobre como esses debates acontecem nas escolas pesquisadas, e como se refletem nas práticas escolares.

10.1. Panorama geral

As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2016 e outubro de 2017 em duas diretorias de ensino da zona leste da cidade de São Paulo. Foram realizadas 14 entrevistas, tendo participado 18 entrevistados, conforme descrição a seguir:

- Diretoria de Ensino 1: uma diretora da Divisão Pedagógica;
- Escola 1: duas coordenadoras pedagógicas em uma mesma entrevista; duas professoras alfabetizadoras;
- Escola 2: uma coordenadora pedagógica, duas professoras alfabetizadoras.
- Diretoria de Ensino 2: uma diretora da Divisão Pedagógica e duas formadoras da temática alfabetização em uma mesma entrevista;
- Escola 3: uma coordenadora pedagógica, duas professoras alfabetizadoras, com a participação de uma terceira professora na última entrevista;
- Escola 4: uma coordenadora pedagógica, duas professoras alfabetizadoras.

Todas as entrevistadas são mulheres; 16 possuem graduação em Pedagogia; uma delas, em outra área, tendo cursado antes o Magistério; não foi possível identificar a formação de uma entrevistada. Dez delas relataram possuir especializações, pós-graduação ou cursos superiores em outras áreas. Seis das entrevistadas têm entre 5 e 10 anos de trabalho na rede municipal de ensino de São Paulo; dez têm entre 11 e 20 anos; e 1 possui mais de 20 anos de trabalho na rede. Entre as 9 professoras, quatro estavam lecionando no 1º ano na ocasião da entrevista, três no 2º ano e duas no 3º ano.

As primeiras entrevistas foram realizadas com as diretoras da DIPED em novembro e dezembro de 2016, último ano da gestão política do prefeito Fernando Haddad. Com a eleição no novo prefeito, que tomaria posse em janeiro do ano seguinte, as equipes das DREs

passariam por grandes mudanças, e já era sabido que as referidas diretoras não permaneceriam na função.

No ano de 2017 foram realizadas as entrevistas nas escolas. De modo geral, a receptividade foi boa, e salvo alguns imprevistos, as entrevistas correram conforme o planejado. Com o intuito de deixar a vontade os sujeitos, foi estabelecido que a abordagem transcorreria em tom de “conversa”, tendo sido utilizado um gravador MP3. Posteriormente foi realizada a transcrição e eliminação de repetições e vícios de linguagem⁴³. Todos os entrevistados preencheram termo de consentimento “livre e esclarecido”.

As transcrições foram feitas para melhor apreensão de seu conteúdo, e em seguida, passou-se à revisão. A análise do conteúdo segue as premissas de Franco (2003), que considera que deve-se começar pelo conteúdo manifesto, ou seja, pela mensagem explícita. Posteriormente, é possível analisar o conteúdo latente, desde que seja considerado seu contexto de produção.

Realizou-se a organização das mensagens por categorias de análise:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2003, p. 51)

Inicialmente, as categorias foram divididas em duas: visão da Divisão Pedagógica das DREs, mais abrangente, uma vez que ela atua no conjunto de escolas da rede; e visão das escolas, buscando verificar como se dão as ações formativas desenvolvidas, tanto pela DRE como por agentes externos e pela própria escola, em seu local de realização.

Posteriormente, e buscando uma síntese das falas de cada grupo, foram formuladas as seguintes categorias:

- Formação sistêmica desenvolvida pela unidade de ensino, a saber: PEA, acompanhamentos da coordenação, trabalho coletivo, avaliações externas e internas, estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem;

⁴³ Todas as entrevistas transcritas encontram-se nos apêndices desse trabalho. Todos os nomes foram trocados para garantir o anonimato dos participantes.

- Formações sistêmicas advindas de ambientes externos à escola, a saber: PNAIC, outras formações oferecidas pelo MEC (inclusive em gestões pregressas) e pela rede municipal de ensino;
- Papel do CP diante dessas formações: sua atuação, dificuldades, propostas de atuação.

10.2. Divisão Pedagógica

As entrevistas com as diretoras das Divisões Pedagógicas das duas DREs apontam para uma convergência de concepções e princípios, principalmente no que tange ao Programa “Mais Educação São Paulo”, instituído em 2013. Há indícios de que houve preocupação da DIPED para compreender o programa e trabalhá-lo com as escolas por meio dos gestores, em especial, o coordenador pedagógico, no sentido de oferecer ações formativas que garantissem a apropriação desse documento para que sua implementação nas escolas se desse de forma exitosa. Na fala das entrevistadas, o Programa “Mais Educação São Paulo” busca articular os ciclos de aprendizagem e temáticas como a educação étnico-racial, indígena, a inclusão de alunos com deficiência, as tecnologias, entre outras que pudessem ser articuladoras do Projeto Político Pedagógico das escolas e da rede como um todo. As entrevistadas mostram preocupação em garantir que essas discussões fossem bem apropriadas pelas escolas, e demonstram estar de acordo com as concepções e princípios defendidos pela gestão política.

Os debates acerca do Programa Mais Educação apontam para uma visão avançada de Educação, que vê o sujeito em formação de forma ampliada. Por sujeito entende-se não somente o aluno, mas também o professor, o coordenador pedagógico, o funcionário do quadro de apoio. Entende-se que há uma concepção freireana de Educação na qual a consciência do inacabamento do sujeito é a força motriz de sua constante aprendizagem.

Um ponto em comum em ambas as DIPEDs é a afirmação de que o Programa Mais Educação traz uma proposta reflexiva, resgatando a autoria de alunos e professores e a capacidade crítica e criativa das escolas, em contraposição a uma visão pragmática que vinha sendo desenvolvida em gestões anteriores. Como exemplo, uma das entrevistadas aponta a definição de pautas para as “Paradas Pedagógicas”, que são as reuniões de abertura do ano letivo que acontecem nas escolas em datas já determinadas pela SME. Ela afirma que em

anos anteriores, a pauta dessas reuniões vinha definida pela Secretaria de Educação, e que a função dos coordenadores pedagógicos e diretores era "reproduzi-la" nas escolas. A partir de 2013, isso deixa de acontecer, e muitas escolas são desafiadas a elaborar suas próprias pautas. A princípio, as escolas não compreendem a posição da DRE; em seguida, passam a reconhecer sua autonomia na elaboração de suas próprias pautas, centradas em suas autoavaliações e nas necessidades de cada unidade. Uma entrevistada da DRE 2 afirma que essa busca pela autonomia pedagógica é, por vezes, confundida com "deixar solto". Esse relato aponta que pode ter havido má comunicação entre DREs e escolas no sentido de esclarecer as propostas da nova gestão, mas que foram conquistando a confiança das escolas ao longo dos anos.

Em uma das DIPEDs houve a incorporação do PNAIC como programa de formação docente para a alfabetização, sendo que todas as reuniões programadas consideraram as proposições do Pacto como pauta de formação, tanto para professores quanto para coordenadores pedagógicos. Já a outra DIPED afirma que além das ações formativas trazidas pelo PNAIC, houve investimento em outras frentes de trabalho que também abordavam a temática da alfabetização, como uma formação oferecida em 2015 que tratava de alfabetização e letramento, com participação de uma professora universitária especializada no assunto.

Uma convergência entre as duas DIPEDs é a busca pela escuta das escolas, principalmente por meio dos coordenadores pedagógicos que participam das formações oferecidas. Além deles, foram convocados os demais membros da equipe gestora para esses momentos (o diretor de escola e o assistente de direção), porém, eles não foram assíduos aos encontros. Em uma das DIPEDs é feito um debate acerca da participação da supervisão escolar no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas que, de acordo com relato da entrevistada, não aconteceu como ela esperava. Apesar de a Secretaria Municipal de Educação ter previsto uma ação formativa específica de conjugação das visões (DIPED e supervisão escolar), essa surtiu poucos frutos, ficando na dependência das concepções de cada supervisor de ensino aderir às formações ou não.

Como forma de acompanhamento das escolas, ambas as DIPEDs afirmam que buscaram atender os gestores e professores por meio das formações oferecidas e em visitas às escolas, priorizando os agrupamentos por territórios.

A formação por território justifica-se pela necessidade de integrar as escolas que atendem etapas da escolarização diferentes, como os Centros de Educação Infantil (CEI), que atendem bebês e crianças de zero a quatro anos, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de quatro e cinco anos, e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que atendem crianças e adolescentes dos seis aos quatorze anos. Não é raro que escolas vizinhas, que objetivamente dividem o mesmo muro, deixem de “conversar” entre si. Uma acaba recebendo os alunos da outra sem que haja um diálogo sobre o trabalho pedagógico ali desenvolvido. Essa situação é ainda mais gritante quando se trata da transição da EMEI para a EMEF, em que as práticas pedagógicas distam muito umas das outras. Do ponto de vista da criança e de sua família, a mudança de escola é sempre um “começar do zero”, já que os professores da nova escola iniciarão seu trabalho pelas “sondagens”, buscando descobrir a partir dos próprios alunos quais conhecimentos já adquiriram para então elaborar um plano de ensino. Na opinião de uma das entrevistadas, eles poderiam dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo feito com aquela criança na unidade escolar anterior. O princípio de agrupar escolas vizinhas, independente da clientela que atendam (CEI, EMEI ou EMEF), busca promover a integração das ações ali articuladas, uma vez que as dificuldades e as possibilidades entre elas são compartilhadas. As formações por território poderiam constituir-se em importante elemento de ligação entre essas unidades, fortalecendo o trabalho pedagógico da rede.

Outras ações que buscam integrar o trabalho pedagógico entre escolas, conforme relatam as entrevistadas, são as formações sobre o Currículo Integrador, que congregam os conhecimentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no sentido de aproximar práticas, valorizar a brincadeira infantil e a ludicidade, e assim promover uma transição mais harmoniosa para as crianças. Passou-se também a exigir dos CEIs e das EMEIs a construção de um relatório escolar individual dos alunos que migram para a etapa posterior. Há um dia específico no calendário escolar para que os professores da EMEI e do primeiro ano das EMEFs façam a leitura e análise desses relatórios. Não há um formato único para a elaboração desse relatório, o que vem sendo alvo de debates dentro das DIPEDs no sentido de aprimorá-lo, verificando quais informações são essenciais ao professor que vai ler, e vice-versa. Outro ponto que marcava a fragmentação das etapas e que não se constitui em orientação da rede é a realização de formaturas das crianças dos CEIs e das EMEIs. É possível

que ainda existam tais práticas em algumas escolas, porém, elas vêm sendo debatidas com vistas à mudança de concepção, visando a implementação do Currículo Integrador.

Encontram-se evidências em ambas as DIPEDs de que, para elas, o papel do coordenador pedagógico é claro e se presta a duas finalidades: promover a reflexão crítica de sua unidade por meio da formação continuada, dos acompanhamentos que realiza, dos projetos que coordena, e também, fazer chegar à sala de aula a política educacional da rede de ensino de São Paulo. Uma das entrevistadas reconhece que a formação do CP é, por vezes, fragmentada, o que dificulta que ele tenha uma visão ampla da unidade escolar e da rede. Reconhece que a própria DIPED, em seu percurso histórico, contribuiu para essa fragmentação, dividindo o grupo de coordenadores em “Fundamental I” e “Fundamental II” e direcionando, inclusive, formações específicas para cada segmento. Em seu relato, ela expressa a tentativa da gestão de promover uma formação ampla do coordenador pedagógico, uma vez que se espera dele não a profundidade em cada uma das áreas de conhecimento, mas a visão sistêmica da escola, abrangente, da formação integral do aluno dentro dos ciclos de aprendizagem. Em contrapartida, há especificidades no fazer de cada segmento. O coordenador que acompanha o ciclo de alfabetização, por exemplo, precisa estar atento não só às questões da alfabetização em Língua Portuguesa, mas nas diversas áreas do conhecimento, além de garantir o espaço da brincadeira, da imaginação e da ludicidade, em virtude da faixa etária que atende.

Quanto às avaliações, há evidências em ambas as DIPEDs de que a prioridade é a avaliação realizada pela escola, a avaliação da aprendizagem, com o intuito de redirecionar as práticas e discutir o currículo escolar. Ambas afirmam que as avaliações externas podem contribuir para o trabalho da unidade, porém, priorizam a avaliação interna.

10.3. Escolas

10.3.1. Escola 1

As entrevistas foram realizadas na unidade mediante agendamento com as coordenadoras e as professoras. Inicialmente, buscou-se entrevistar a coordenadora responsável pelo ciclo de alfabetização. Porém, como o trabalho de coordenação pedagógica

nessa escola é integrado e as duas CPs trabalham de forma articulada nos três ciclos, optou-se por conversar com as duas coordenadoras da unidade. Quanto às professoras, foi difícil encontrar quem se adequasse aos critérios de seleção, pois houve baixa adesão ao PNAIC nessa unidade (uma vez que a participação do professor nas formações dependia de sua adesão voluntária). Desse modo, foram contatadas professoras que haviam feito o PNAIC, porém, em anos anteriores, quando ainda não estavam na referida escola, mas já na rede municipal de São Paulo. Uma delas, inclusive, foi orientadora de estudos do PNAIC no período de 2013 a 2016 pela rede municipal de Itaquaquecetuba, na qual acumula cargo de professora. Todas as entrevistadas são formadas em Pedagogia. As professoras têm pouco tempo na rede municipal de São Paulo e na unidade, apesar de terem muito tempo de experiência na docência em outras redes. Já as coordenadoras pedagógicas estão há 3 anos na unidade e têm entre 6 e 10 anos na rede municipal.

O trabalho de coordenação pedagógica na unidade pesquisada é bem complexo, pois a escola conta com mais de 1200 alunos divididos em dois turnos. O número elevado de alunos confere alta complexidade às análises feitas pela coordenação quanto à frequência dos estudantes, desempenho, participação em atividades extracurriculares. Outro aspecto de grande complexidade é o número de professores que optaram pela Jornada Especial Integral de Formação, JEIF, que comporta 8 horas-atividades de trabalho coletivo. De acordo com o relato das coordenadoras, são 35 professores, de um total de 49 docentes – ou seja, a maioria da equipe encontra-se na JEIF. Quanto ao PEA da unidade, há indícios de que a escola caminha para o aprimoramento do horário de estudo. As coordenadoras relatam que é muito difícil conduzir um grupo numeroso que conta com professores dos três ciclos de aprendizagem, pois as demandas formativas são muito variadas. Assim, é um dificultador do trabalho da coordenação pedagógica eleger um tema de estudo que contemple a heterogeneidade do grupo. Há também o relato de que o grupo apresenta pouca adesão ao horário de formação, e que se sente pouco responsável pelos processos educativos desenvolvidos na unidade, atribuindo ao aluno ou a sua família a responsabilidade por seu fracasso. Há indícios de que as coordenadoras procuram meios para atingir o grupo docente das mais diversas formas, e pode-se perceber por meio de seus relatos que elas vêm conseguindo avanços ao dividir o grupo de formação para o atendimento de demandas mais específicas de cada ciclo. Na fala de uma das coordenadoras, essa divisão faz com que os

professores se identifiquem mais com a temática trabalhada e tenham maior possibilidade de participação e envolvimento.

A fala de uma das professoras da unidade em relação ao PEA é que ele se configura em um modelo de formação mais próximo da realidade da escola, na medida em que o coordenador pedagógico também faz parte do cotidiano da sala de aula e pode aquilatar com maior precisão as necessidades dos professores e dos alunos. Diferentemente de uma formação advinda de espaços externos, o PEA tem condições de exigir do professor exatamente o que ele pode oferecer, pois tem em conta não só o perfil de cada professor, mas também os recursos materiais e físicos disponíveis na unidade.

A coordenadora que atua mais diretamente no ciclo de alfabetização usa diversas estratégias para acompanhar as turmas e a evolução dos alunos: planilhas de sondagem e os conselhos de classe são os mais eficientes, em sua visão. Ela também relata que costuma participar das aulas dos professores de forma espontânea, e assim, conhecer melhor o trabalho daqueles que se mostram abertos ao trabalho da coordenação.

A escola vem elaborando um relatório individual de cada aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem no qual irão constar os conhecimentos que o aluno já possui, as intervenções realizadas pela escola e as propostas de encaminhamentos, com o intuito de garantir sua aprendizagem. As crianças que apresentam defasagem de aprendizagem são atendidas em projetos de recuperação paralela por meio do Programa Mais Educação. A escola conta com vários professores (as coordenadoras não especificaram o número exato) que desenvolvem projetos de recuperação no período entre meio-dia e 13h30, o que, em sua fala, é o horário ideal para tais atividades, uma vez que o aluno da manhã terminou seu período de estudos do dia e pode permanecer na unidade para o projeto, e o aluno da tarde pode vir mais cedo e já ficar para seu turno de aulas, que inicia às 13h30. Uma das coordenadoras revela preocupação com a retenção de alunos ao final do ciclo de alfabetização (3º ano), que ficou em 13,33% no ano de 2016 – de um total de 180 alunos, 24 foram retidos.

Em relação ao PNAIC, há indícios nas entrevistas de divergência de visões entre coordenação pedagógica e professores. A coordenação pedagógica relata que houve baixa adesão ao Pacto na unidade, e que os professores não fazem uso de suas concepções, materiais, propostas. As próprias coordenadoras afirmam ter pouco conhecimento acerca do PNAIC, e apesar de demonstrarem interesse, tiveram poucas oportunidades formativas para

se inteirar e adquirir confiança para desenvolver as propostas do Pacto junto à sua equipe docente. Uma das coordenadoras revela que a formação no primeiro ano do PNAIC foi vetada aos coordenadores pedagógicos, o que pode justificar sua dificuldade em implementar as ações dentro da escola. Já as duas professoras entrevistadas revelam não só ter participado das formações do PNAIC, como as consideraram muito positivas ao trabalho com turmas de alfabetização. Fazem boa avaliação dos materiais disponibilizados, das propostas em relação à ludicidade na alfabetização e do modelo de formação oferecido, no qual tiveram a oportunidade de crescimento profissional à medida que estiveram em contato com grupos de professores os mais diversos. As professoras afirmam que o PNAIC não trouxe grandes mudanças conceituais, uma vez que, em comparação com outras formações de que já haviam participado, como o PROFA e o Ler e Escrever, sentem que a base teórica é muito similar.

Pelos relatos colhidos nas entrevistas, parece que não há muitos espaços e tempos para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na unidade para além do PEA. Apesar de ser numeroso o grupo de professores em JEIF, eles não representam a totalidade da escola. Quando questionadas sobre a organização das aulas semanais, com o objetivo de permitir que professores de mesmo ano/ciclo ou mesma disciplina possam fazer as horas atividades (HA) juntos e assim planejar e avaliar as aulas da semana, as coordenadoras revelam que, por conta do elevado número de professores da unidade, há muita dificuldade em organizar esse quadro de horários, que atualmente é feito por um professor. Os professores que acumulam dois cargos, ou seja, que trabalham em duas escolas municipais diferentes, têm prioridade na montagem do horário de aulas, o que impossibilita a escola de organizar as HAs de modo a garantir espaço coletivo para planejamento e acompanhamento das turmas. As professoras revelam que contam apenas com os espaços de reuniões pedagógicas para trocar informações e realizar planejamentos com as colegas de mesmo ano do ciclo.

10.3.2. Escola 2

As entrevistas foram realizadas na sala de coordenação da unidade, em um dia comum de aulas, no período entre 12h00 e 13h30. Foram entrevistadas a coordenadora pedagógica que atua diretamente com o ciclo de alfabetização e duas professoras regentes de 1º ano. As três possuem graduação em Pedagogia. As professoras relatam possuir pós-graduação, e a

coordenadora está cursando pós-graduação. As três possuem entre 13 e 17 anos de trabalho na rede municipal de ensino, sendo que duas delas estão na unidade entre 3 e 5 anos – não se obteve esse dado com a terceira entrevistada devido ao rumo tomado durante a entrevista. Um aspecto curioso é que essa foi a única coordenadora pedagógica dentre as 5 entrevistadas que efetivamente cursou a formação do PNAIC Língua Portuguesa, o que só ocorreu porque em 2013, primeiro ano da formação, a entrevistada ainda não havia acessado o cargo de coordenadora pedagógica, e pode, assim, ser inscrita na formação como professora. De acordo com seu relato, ela acessou o cargo de CP em 2015. As professoras entrevistadas também participaram do PNAIC.

A entrevista com a coordenadora pedagógica revela que a unidade tem problemas não somente com a alfabetização dos alunos, mas também com a leitura e compreensão de textos, incluindo nos anos finais do ensino fundamental, ao que ela denomina ser o “nó” da escola. Apesar de a unidade contar com um professor designado para ser Professor de Recuperação Paralela (PRP), a equipe continua a busca por estratégias que visem solucionar os problemas enfrentados. Em relação à alfabetização, a presença do estagiário de Pedagogia do programa intitulado “Parceiros da Aprendizagem”, é vista como um facilitador do trabalho.

A coordenadora relata que, ao chegar à unidade, contou com a orientação de outra coordenadora mais experiente, e que assim passou a seguir o andamento da escola em relação ao acompanhamento das turmas e desenvolvimento do PEA. Tanto a coordenadora quanto as professoras entrevistadas relatam que o horário do PEA destina-se, sobretudo, à socialização de práticas, cursos realizados, o que garante espaço e voz aos professores. O grupo de PEA tem professores dos três ciclos. Contudo, há uma dicotomia revelada pela fala de uma das professoras: ao mesmo tempo em que veem como positiva a integração com os professores de Fundamental II que, em suas palavras, tem uma visão mais ampla de Educação, elas sentem falta de ter um espaço e tempo exclusivo para as discussões específicas do Ensino Fundamental I⁴⁴.

Em relação ao trabalho coletivo, há divergência entre as falas da coordenadora pedagógica e dos professores: a coordenadora afirma que não há organização das aulas semanais de modo a conjugar as HAs dos professores de mesmo ano do ciclo, o que dificulta

⁴⁴ Note que, apesar do ensino fundamental ser dividido em três ciclos na cidade de São Paulo, predominam nos discursos a divisão entre Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

seu acompanhamento e diminui as possibilidades de intervenções. Já as duas professoras entrevistadas relatam que há sim esse espaço, e que elas o utilizam para elaborar rotinas semanais. Ainda assim, afirmam que é pouco o tempo destinado ao trabalho coletivo.

Em uma análise das entrevistas da Escola 2, observa-se de que os tempos e espaços poderiam ser melhor organizados de modo a priorizar o trabalho pedagógico coletivo. Tanto coordenadora quanto professoras relatam que muitas vezes utilizam o período do café e espaço dos corredores para conversar sobre planejamento, tomar decisões, organizar atividades, já que não há um espaço institucionalizado para tanto.

Uma fala interessante parte de uma das professoras, no que concerne ao PNAIC: ela julga que as formações oferecidas contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico, mas que essas não são a garantia de que as escolas públicas irão atingir o que se espera delas, em se tratando da alfabetização. Ela questiona o fato de ter feito não só o PNAIC, mas tantos outros cursos e ainda ter em sua turma crianças com graves dificuldades de aprendizagem. Questiona ainda se tais dificuldades serão solucionadas com programas de formação de professores, ou se é necessário conjugar esforços para que surjam efetivos encaminhamentos para as escolas.

10.3.3. Escola 3

Nessa unidade foram entrevistadas uma coordenadora pedagógica e três professoras. Inicialmente, seriam entrevistadas apenas duas professoras, porém, durante a dinâmica da entrevista, uma terceira foi incluída. Todas as entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, e uma delas, além da Pedagogia, também em Ciências. Três estão na rede municipal de ensino entre 17 e 18 anos.

Os relatos da coordenadora pedagógica e das professoras são convergentes, e apontam para um trabalho realizado de forma coletiva, colaborativa, e até para certa cumplicidade entre professores e coordenação pedagógica.

O PEA, Projeto Especial de Ação, tem o diferencial de ter foco intensivo na prática docente. Há evidências de que esse espaço se presta à discussão das atividades desenvolvidas e à análise coletiva dos encaminhamentos dados pelos professores, o que inclui, na fala da coordenadora, a filmagem de aulas para discussão no PEA. Tal relato indica que o grupo

docente compreende que as práticas pedagógicas estão em constante processo de aprimoramento e, portanto, podem ser discutidas por meio dos diversos olhares. Quando algum embasamento teórico é necessário, o grupo realiza leituras e assiste vídeos, mas, em seguida, retorna para a prática.

Há evidências de que o espaço de PEA se presta também à divulgação, discussão e implementação de propostas da rede, o que se confirma por meio das falas da CP e das professoras.

A coordenadora relata que os professores da unidade engajam-se em formações e reuniões da DRE para a elaboração de materiais da rede, como orientações curriculares, avaliações, materiais de apoio. Há espaço para a socialização dessas reuniões no horário coletivo, o que constitui o grupo docente como parceiro da coordenação na condução dos processos formativos da unidade. Em sua fala, eles são “multiplicadores” das discussões e das políticas da rede.

A chegada do PNAIC foi vista com naturalidade na unidade. Tanto coordenadora quanto professoras relatam que a formação contribuiu para suas práticas em diferentes aspectos: em conhecimentos teóricos acerca da temática da alfabetização, em trocas de experiências que resultaram em boas práticas de alfabetização. Há espaço na unidade para a socialização dos conhecimentos adquiridos na formação com os professores que não participaram do PNAIC, porém, ela se restringe aos professores que fazem parte do espaço de formação, que é o PEA. Assim, é possível afirmar que houve integração entre as duas práticas de formação continuada, o PEA e o PNAIC.

Os materiais são bem avaliados, porém, há relatos de escassez, seja no material teórico (os livros de estudo do PNAIC Língua Portuguesa não chegaram à unidade, que recebeu orientação de imprimi-los a partir do site do MEC), e na caixa de jogos de alfabetização. Ambas professoras afirmam que utilizaram pouco a caixa de jogos, e que não a estavam utilizando naquele ano (2017). Uma delas afirma que a quantidade reduzida de fichas e kits em cada jogo é o motivo de não a utilizar; a outra afirma que desenvolve seus próprios jogos de alfabetização.

A coordenação pedagógica faz o acompanhamento das turmas por meio de tabelas de sondagem de hipóteses de escrita, procedimento adquirido em formações pregressas, e por

meio de portfolio elaborado pelos professores. Por vezes, a CP visita as salas de aula e realiza sondagens.

Em relação aos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, tanto coordenação pedagógica quanto professores relatam a realização de um trabalho de atendimento diferenciado a essas crianças. Em um determinado dia da semana, são agrupados os alunos das cinco turmas de 2º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem em uma sala, e uma das professoras desenvolve atividades focalizadas, direcionadas às necessidades daquelas crianças. Uma das professoras relata que vê resultados positivos nessa ação, pois não só os alunos avançam como melhoram sua autoestima, uma vez que se sentem capazes de realizar as atividades propostas.

A coordenadora afirma que algumas práticas por ela trabalhadas com a equipe docente são calcadas em formações pregressas, como o “Ler e Escrever”; um ponto mencionado como facilitador do trabalho, não só para os anos iniciais mas também finais, são os procedimentos de leitura que constam em um material direcionado ao Ciclo II, nos quais o professor divide a leitura em momentos distintos, elaborando ações antes da leitura (levantamento de hipóteses, suposições), durante a leitura (questionamentos, ênfases em pontos relevantes do texto) e após a leitura (verificação da compreensão, apreço pela leitura), conforme guias de orientações disponibilizados por esse programa.

Quando perguntada sobre a relação da escola com a Diretoria de Ensino, em especial, com DIPED, que realiza o acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, a coordenadora revela que esta é satisfatória, e avalia positivamente a dinâmica estabelecida pela DRE de realizar atendimentos mediante as solicitações da escola, com o foco nos problemas específicos de cada unidade.

10.3.4. Escola 4

Foram entrevistadas a coordenadora pedagógica da unidade e duas professoras. As três têm formação em Pedagogia, e estão na rede municipal de educação entre 7 e 10 anos. As entrevistas foram realizadas na sala da coordenação pedagógica da unidade.

As entrevistas evidenciam um trabalho pedagógico coeso, estruturado, o que se reflete nos projetos desenvolvidos pela escola e também em resultados de avaliações

externas. O IDEB da unidade sempre atinge as metas estabelecidas no Ensino Fundamental I desde 2007, e nessa etapa atingiu nota 6,0 em 2015, o que, de acordo com o INEP, configura-a como uma escola de qualidade, apesar de situar-se em um bairro de alta vulnerabilidade social.

A visão da coordenadora pedagógica acerca da formação continuada é abrangente, e não se limita aos horários coletivos de formação, mas inclui ações como o acompanhamento do planejamento dos professores, as intervenções, a avaliação. Em sua visão, o estudo teórico é importante na medida em que qualifica a prática docente, porém, há momento certo de ser introduzido. Na fala das professoras, há evidências de que o foco das formações é a prática dos professores, as situações por eles vividas, apesar de haver relato de que há alguns anos atrás, as leituras eram mais frequentes nos horários de formação. Uma das professoras relata que a escola passa atualmente por um momento de democratização da elaboração e condução da formação docente. Isso aconteceu quando a escola montou um grupo de JEIF no período noturno para atender os professores que trabalhavam com educação integral na unidade e não conseguiam participar do grupo da tarde (das 12h00 às 13h30). Posteriormente, outros professores que desejavam participar do PEA, mas encontravam-se impedidos de estarem na escola durante o horário da tarde por conta do acúmulo de cargos, passaram a integrar o grupo noturno. Desse modo, os professores foram incluídos na elaboração das pautas de formação, etapas, levantamento bibliográfico e avaliação dos estudos realizados. Em sua fala, esse novo formato tem sido positivo.

Não foi possível obter muitas informações acerca da chegada do PNAIC na unidade, pois a coordenadora pedagógica não estava presente em 2013 (ela chega à unidade em 2015) e uma das professoras apenas cursou o módulo de matemática, tendo desistido da formação antes de concluí-la. Já a outra professor entrevistada participou da formação do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015, a qual apresenta visão muito positiva da formação. Ela ressalta a importância dos materiais recebidos, em especial os livros de literatura infantil e juvenil, que se prestam à leitura deleite, um dos pilares da formação do PNAIC. A coordenadora pedagógica revela que aprendeu sobre o PNAIC ao se ver diante do grupo docente, que usa seus documentos como base para a elaboração de planos de ensino e atividades para os alunos.

Ainda sobre o PNAIC, uma professora relata que desistiu da formação antes de concluí-la, e aponta dois motivos para tanto: julgar que a formação não trazia contribuições à sua prática, e as cobranças de atividades a serem feitas com os alunos e levadas para a formação. Ela relata que, por vezes, precisou comprar materiais para realizar as atividades, e que estas tomavam um tempo que poderia ser utilizado no desenvolvimento do planejamento já elaborado pelas professoras da unidade.

Um ponto comum nos relatos das professoras em relação ao PNAIC é a ludicidade, a qual foi valorizada após sua implementação. Uma das professoras relata que já tinha a prática de incluir a brincadeira quando da elaboração de seu planejamento, e a outra afirma que, por já ter trabalhado na Educação Infantil, tem um olhar diferenciado para a infância, mas ambas afirmam que o PNAIC deu ênfase à importância da ludicidade para a criança, e que modificaram suas práticas no sentido de garantir o espaço da brincadeira, conscientes de sua importância.

Quanto à relação entre a escola e a DRE, por meio da Divisão Pedagógica (DIPED), ela é vista como satisfatória pela coordenadora pedagógica, tanto no campo da formação do coordenador pedagógico, como no apoio prestado em caso de necessidades da unidade. Porém, há evidências de que a partir de 2017, com a troca da gestão governamental, tenha havido mudanças nos princípios norteadores da DRE. Uma professora relata que vêm sendo aplicadas muitas avaliações externas, e que cabe aos professores a elaboração de planilhas e a digitação de resultados no SGP, o que toma o tempo de planejamento coletivo entre professores do mesmo ano do ciclo e coordenação pedagógica, chamado nessa unidade de “agrupamentos”.

Os agrupamentos nada mais são que a otimização dos tempos e espaços dentro da unidade escolar para que os professores do mesmo ano do ciclo ou da mesma área de conhecimento possam realizar suas horas atividades juntos em um local adequado para este fim, com a intervenção do coordenador pedagógico que, por sua vez, pode estabelecer um elo entre o que se estuda no PEA e o que realmente acontece em sala de aula, além de garantir o contato direto e constante com o trabalho que vem sendo realizado nas salas de aula. Apesar de haver orientações da DRE para que as escolas organizem o quadro de aulas semanais de modo a concretizar os “agrupamentos”, essa é a única escola, dentre as quatro pesquisadas, que efetivamente realiza essa orientação. Os professores de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano realizam

duas horas-atividade seguidas com seus colegas de ano/ciclo, o que significa uma hora e meia semanais juntos para o planejamento, estudo e avaliação. Enquanto os professores estão “agrupados”, os alunos participam de aulas com professores especialistas, como Arte, Educação Física, Sala de Leitura, Informática e Inglês.

Em relação aos alunos que apresentam defasagem na aprendizagem, a coordenadora aponta que a escola passa por dificuldades para elaborar um sistema que efetivamente traga resultados, pois no ano da pesquisa, a escola não contava com professor de recuperação paralela. Para tanto, eles utilizam o trabalho do professor em módulo, ou seja, o professor que não tem aulas atribuídas, para o desenvolvimento de atividades direcionadas aos alunos com defasagem. No entanto, esse atendimento fica prejudicado na medida em que os professores de módulo são convocados a assumir turmas de professores faltosos ou em licenças médicas. Ainda assim, a coordenadora considera positivo o apoio dos módulos na superação das dificuldades de aprendizagem, e relata que vem articulando o professor em módulo e o professor regente para que elaborem em conjunto as atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

As entrevistadas na escola 4 trazem evidências de um trabalho coletivo consistente, um compromisso com o trabalho educacional, além de boas relações entre professores e gestores.

11. CATEGORIZAÇÃO

Após a contextualização das entrevistas realizadas, optou-se por reagrupar as falas dentro de três categorias que buscam responder às questões orientadoras da pesquisa. A primeira categoria diz respeito à formação sistêmica desenvolvida pela unidade de ensino, com o objetivo de verificar em qual medida as formações realizadas dentro da escola, como o PEA, contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico; a segunda categoria versa sobre a formação desenvolvida por agentes externos à escola, onde se enquadra o PNAIC e sua realização nas turmas de alfabetização; por fim, a terceira categoria trata do papel do coordenador pedagógico frente a esses dois modelos de formações, considerando que ele é o articulador do trabalho pedagógico da unidade escolar e, portanto, responsável, entre outras coisas, pela formação continuada docente.

Serão incluídos trechos das entrevistas realizadas para melhor compreensão dos temas discutidos. Nas entrevistas, a sigla “DRE” designa Diretoria Regional de Educação; a letra “E”, Escola Municipal de Ensino Fundamental; a letra “D”, Diretor de Divisão Pedagógica; a letra “F”, Formador da Divisão Pedagógica; a letra “C”, Coordenador Pedagógico de Ensino Fundamental, e a letra “P”, Professor Alfabetizador. Todos os nomes foram trocados por nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

11.1. Formação sistêmica desenvolvida pela na unidade de ensino

O Projeto Especial de Ação (PEA) é o instrumento institucionalizado na rede municipal de ensino de São Paulo para a promoção da formação continuada em serviço da equipe docente, cuja responsabilidade por sua organização e condução é, primordialmente, do coordenador pedagógico das escolas. Ele existe desde o Centro de Educação Infantil (CEI), que atende bebês e crianças de zero a quatro anos, até a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e nas poucas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEF) que compõem a rede. Salvo no CEI, em que o PEA é parte da jornada de trabalho de todos os professores, por se tratar de carreira separada das demais no magistério municipal, a participação no PEA é atrelada aos fatores opção de jornada e carga de aulas completa, conforme portaria que o regulamenta (Portaria SME nº 901/2014). Além desse

espaço de formação, entende-se que o coordenador pedagógico exerce sua função de formador em diversos outros momentos, como por exemplo no acompanhamento das turmas e da evolução dos alunos, na observação de sala de aula e devolutiva ao professor, nas reuniões pedagógicas, na análise de resultados de avaliações externas e na condução dos projetos da escola.

As entrevistas com os representantes da DIPED revelam que há preocupação em acompanhar os coordenadores pedagógicos, conhecendo sua realidade por meio da escuta e fornecendo-lhes subsídios para qualificar os momentos formativos que desenvolvem na escola. O potencial formativo do PEA é reconhecido, sendo objeto de discussão para os formadores da DIPED, bem como as demais ações formativas que o coordenador desempenha, como as observações de aula, a elaboração de pautas para reuniões pedagógicas e a análise dos resultados de avaliações externas. As falas revelam ainda preocupação com a implementação das propostas da SME e compreensão das concepções vigentes na gestão administrativa quanto ao projeto educativo que esta pretende efetivar. Há preocupação de que os coordenadores tenham apreendido a estrutura e as concepções do “Programa Mais Educação São Paulo”; a proposta do projeto de autoria nos anos finais do ensino fundamental, chamado ciclo autoral; a própria concepção de ciclo, que chegou a algumas escolas como possibilidade para a retenção dos alunos, necessitando de ampliação do debate para que tal visão fosse desconstruída. Deste modo, é possível afirmar que DIPED apresenta uma visão ampla da formação centrada na escola, apostando no potencial da coordenação pedagógica enquanto elo entre a política da rede e a prática docente.

DRE1 D1: Então, qual o objetivo desses encontros? Resumindo: primeiro, é atender as demandas dos próprios coordenadores pedagógicos nos seus processos de formação. Segundo, é estabelecer sim uma discussão e uma apropriação das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, e quando eu falo isso, não é questão de concordar com tudo, mas é discutir, é ver o que é importante, é ver o que é significativo, e também se apropriar. O coordenador ter elementos para ele também discutir lá na sua unidade com os professores, com os funcionários.

Por outro lado, a DIPED reconhece que existem algumas dificuldades na articulação entre a política da rede e a escola, uma vez que, em virtude de concursos de remoção, há uma grande mobilidade de coordenadores pedagógicos pelas diferentes modalidades de ensino

(da educação infantil ao ensino fundamental), o que dificulta o amadurecimento dessas discussões dentro das escolas devido às mudanças de coordenadores pedagógicos. O número de cargos vagos para coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo vem aumentando a cada ano, uma vez que há muitas aposentadorias, sem que tenha havido novo concurso de acesso para reposição dos cargos. O último concurso de acesso para o cargo de coordenador pedagógico realizado na rede municipal de ensino de São Paulo ocorreu em 2011, completando, até o atual momento, sete anos sem a efetivação de novos coordenadores. Além disso, houve, em 2015, concurso de acesso para direção e supervisão escolar, cujas vagas foram preenchidas também por coordenadores pedagógicos, que deixaram seus cargos para assumir outros.

Um ponto comum nas falas de DIPED é a ênfase na formação dos gestores (não somente dos coordenadores pedagógicos) com base nos territórios geográficos de atuação. As falas indicam que organizar as formações por proximidades de escolas, e não por etapas de ensino, trouxe benefícios aos encontros formativos organizados pela DIPED, uma vez que possibilitou a articulação das escolas na construção de um conceito que prevaleceu nessa gestão, que é o currículo integrador da infância. A ideia de currículo integrador traz em seu bojo a proposta de continuidade entre uma etapa e outra, entre uma escola e outra, estreitando a comunicação e a troca de informações sobre os alunos com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico, e assim eliminar a fragmentação entre as etapas, levando as crianças a uma transição mais harmônica, principalmente na entrada para o ensino fundamental.

DRE1 D1: Em 2016 nós tivemos como pauta os territórios, que também foi uma avaliação, que os CPs gostariam de discutir mais entre as escolas próximas, até a partir de uma diretriz maior que era o currículo integrador, e do curso anterior também, que tinha sido desenvolvido em 2015. Então, nós mobilizamos esse ano um planejamento estratégico pensando em como seria essa formação, não só na questão do conteúdo, do que ia ser discutido na temática, mas também no formato. E daí nós pensamos nessa formação do território.

DRE2 F1: *[Falando sobre como “dar conta” da proposta do currículo integrador]* Inclusive o refinamento da escuta. Porque quando você junta o território, o que vai acontecer? Você tem educação infantil e fundamental, EJA, CIEJAs, você tem todos os segmentos da educação nesse território, e são demandas também que precisam dialogar. Então é a preocupação com a escuta, primeiro, de construir esse perfil de gente que se conhece, está do lado, mas não se conhece.

Tendo por base as entrevistas, é possível afirmar que a Divisão Pedagógica das duas DREs apresenta visão abrangente da formação centrada na escola, não se limitando ao PEA, mas abarcando as diversas formas que o coordenador tem de levar à equipe docente os conceitos defendidos nessa gestão, como a apropriação do Programa Mais Educação São Paulo, as discussões sobre avaliação e retenção, os debates sobre o currículo integrador e o diálogo entre unidades escolares que ocupam o mesmo território geográfico, aproximando as equipes gestoras na busca pela diminuição da fragmentação e pela valorização da infância. Pouco se revela nas entrevistas sobre o PEA, a não ser que a DIPED preocupa-se em instrumentalizar o coordenador pedagógico para o exercício da formação continuada.

Nas unidades educacionais, por outro lado, o PEA parece ser motivo de alegrias e angústias. As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas apontam para duas direções: por um lado, o PEA enquanto espaço privilegiado para a formação docente, incluindo práticas de autoria não só do CP, mas também dos professores; e por outro lado, as diversas dificuldades encontradas na organização e condução do PEA, que vão desde a baixa adesão demonstrada por alguns professores até a monotonia das metodologias disponíveis para seu desenvolvimento. Já as entrevistas com as professoras demonstram uma percepção positiva do PEA como espaço de trocas de experiências e crescimento profissional.

Uma das questões propostas nas entrevistas com CPs e professores é sobre a escolha do tema a ser estudado. Há unanimidade nas respostas de que esses temas são provenientes do próprio grupo, que realiza avaliações das maiores dificuldades da escola e as transforma em necessidades formativas.

DRE1 E1 C2: Para escolher o tema, a gente sempre tenta que venha deles. Só que a gente acaba dado uma contornada no final. Na avaliação do final de ano, a gente sempre pede que eles deem sugestões de temas para a gente tentar elaborar alguma coisa de acordo com o que eles querem, senão não faz sentido também. Mas é que são tantos temas, tão diferentes.

DRE1 E2 P3: Em relação ao PEA, as coordenadoras sempre procuram os temas em conjunto com a gente. A gente sempre tenta focar algumas atividades, algumas dificuldades dos alunos, para tentar sanar. As leituras são nesse sentido. As discussões.

DRE1 E1 C2: A gente propôs muita coisa que acabou não acontecendo. Se não partir do professor, se o professor não quiser fazer, você pode fazer o que você quiser, não vai conseguir.

Já as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do PEA ficam em torno das leituras de textos variados sobre a temática escolhida, apresentação de vídeos, exposição de boas práticas, divulgação de cursos realizados fora da escola (no qual se inclui a formação do PNAIC). No mais, apesar de as professoras demonstrarem contentamento com as metodologias trabalhadas no PEA, algumas coordenadoras entrevistadas apontam para a dificuldade de variar tais metodologias de modo a garantir a adesão dos professores participantes e evitar o cansaço e a monotonia, já que a carga horária do PEA no ensino fundamental é extensa (são, no mínimo, 144 horas anuais distribuídas por oito meses completos).

DRE1 E2 C3: Em relação às práticas, a gente procura não ficar tanto na teoria, na leitura. Num primeiro momento, teve essa preparação, essa elaboração das avaliações diagnósticas. Teve a análise, teve a exposição dos relatos. Os professores colocaram, socializaram os relatos. Alguns deles tabularam, fizeram todo um processo metódico, colocaram para o grupo. Já no segundo bimestre, nós trabalhamos os direitos de aprendizagem.

DRE1 E1 C1: Pegar um livro e ler, a gente não faz. É engraçado, porque eu e a Sônia somos bem diferentes nisso. Ela gosta disso. Eu não gosto disso. E não sei por qual razão, acaba sempre sobressaindo essa questão de eu não gostar. Por ser muito grande, eu acho que se a gente leva um livro e começa a ler, cada um, um pedaço, 15 minutos depois metade do grupo está dormindo. É uma coisa que me incomoda. Não é uma coisa que você começa a ler e aí você para e as pessoas discutem. Não é. Eles não são participativos a esse ponto. Como a gente já sentiu isso, a gente fez isso poucas vezes, de trazer um livro. A gente já meio que abortou essa técnica.

Uma das unidades entrevistadas apresenta um relato diferente quanto à metodologia do PEA, no qual a responsabilidade pela condução é partilhada entre os professores de forma democrática, o que, na fala da professora entrevistada, cria um senso de co-responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do projeto:

DRE2 E4 P9: Eu fazia pela manhã e agora estou fazendo a noite. Eu já tive a experiência do PEA com vários CPs diferentes. Cada um tem o seu jeito. Todos acrescentaram muito. Mas tem bastante leitura. Os vídeos, com o

passar dos anos que eu fui fazendo, foram aumentando. Antes não tinha muito vídeo, agora tem bastante. Era mais leitura. E as duas coisas são boas, tudo contribui. E a mudança radical que eu percebi, vindo para a noite, foi com relação a uma coisa mais democrática, que os professores conseguem participar um pouco mais, inclusive da construção mesmo do projeto, de reorganização do projeto. Como agora, nós fizemos uma avaliação no final, e percebemos que algumas coisas não estavam como a gente imaginava que deveria ser. Então, o grupo conseguiu reorganizar isso junto. Não foi uma coisa que ficou só para a CP fazer. Foi uma coisa bem democrática. Foi bem legal, foi uma experiência rica.

Apesar da avaliação positiva que as professoras entrevistadas fazem do PEA, é preciso considerar mais uma vez que ele é restrito a um determinado grupo de professores da escola. Além disso, essa avaliação contradiz a fala de algumas das coordenadoras, que demonstram preocupação com a versatilidade do PEA.

DRE1 E1 C2: Eu não sei se é uma coisa na prefeitura, que é porque o PEA vale ponto. Ou também, porque é uma jornada que você escolhe. Eu não sei. Eu acho que alguma coisa entrava aí também. Ele sai da sala de aula cansado. Ele já chega atrasado. Eu não sei. Alguma coisa que no sistema não está legal.

Ainda assim, a razão de ser desse espaço de formação é a transformação das práticas pedagógicas que necessitam ser mudadas, com vistas à melhoria da qualidade da educação nas turmas, inclusive nas turmas de alfabetização. Para tanto, é preciso que as coordenadoras acompanhem de perto o trabalho da equipe docente de modo a verificar em quais pontos a formação vem sendo benéfica ao trabalho do professor, e em quais pontos é preciso aprofundar estudos e propor situações em que o professor se veja em conflito com suas concepções e práticas. Contudo, diante do grande número de professores na escola e número ainda maior de estudantes, o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica é, muitas vezes, insuficiente, e baseado em registros pedagógicos elaborados pelos professores para análise posterior do coordenador. O acompanhamento em sala de aula, a observação das aulas e devolutiva aos professores, a tematização das práticas no PEA é algo realizado ainda com dificuldade pelas coordenadoras entrevistadas. As entrevistas indicam que esse acompanhamento é feito primordialmente por meio de registros e por encontros esporádicos com os professores, como as reuniões de conselho de classe e algumas visitas às salas.

A realização de sondagens de hipóteses de escrita é revelada em grande parte das entrevistas como um instrumento que auxilia no acompanhamento individual dos alunos e na seleção e preparo das atividades das turmas, incluindo dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

DRE1 E1 C1: O mapa da classe, a sondagem. Uma coisa que eu gosto, e que eu acho que me ajuda a enxergar um pouco a sala. É um inicial e um a cada bimestre. E nas próprias reuniões de conselho. Eu acho que, embora a escola seja muito grande, não é uma escola que tem muito problema. Eu não acho que é uma escola que tem muito problema de aprendizagem, pensando de onde eu vim. Que eram cinco alunos bons e 25 não tão bons. Aqui é o contrário. Aqui são 25 bons e 5 não tão bons. Eu acabo sabendo exatamente quem são esses alunos.

DRE1 E1 C1: A gente está construindo um relatório individual desses alunos. Estou tentando retomar desde quando eu estava aqui, como que era esse aluno, tudo o que a gente fez por esse aluno. Esses alunos que a gente percebe que tem uma dificuldade acentuada. “Em 2015 ele estava assim, em 2016 fizemos isso, em 2017 estamos fazendo isso”. A gente está tentando montar de um modo que isso vá caminhando junto com essa criança.

DRE1 E2 C3: Confesso que eu não consigo acompanhar o quanto eu gostaria de acompanhar. Eu sinto que é uma fragilidade, que é uma falha, inclusive, da minha parte. O que eu sinto muita falta aqui é que o horário de Hora Atividade das professoras não é junto. Já é mais um dificultador para o meu trabalho. Mesmo porque, na JEIF, tem algumas professoras que não participam. Quem está na JEIF, a gente ainda consegue ter um diálogo maior, agora, quem não faz parte da JEIF, eu tenho que ir na porta, acabar interrompendo, ou senão pedir uns 10 minutinhos na hora do café, pedir para a inspetora segurar as crianças.

DRE2 E4 C5: Eu gostaria mais de conseguir estar totalmente por dentro do acompanhamento do planejamento. Planejou, executou, sabe. Não executou, por quê? Vamos voltar para o planejamento.

Quanto ao trabalho em turmas de alfabetização, fica evidente nas entrevistas que há preocupação com as crianças que não avançam, tanto por parte das coordenadoras quanto das professoras. Diversas estratégias são testadas, desde o reagrupamento das crianças no próprio turno de aula até a sua chamada a participar de aulas de recuperação paralela em turno contrário, ou inclusão desses alunos em projetos da escola, também no contra turno.

DRE1 E1 C1: A tarde eu tenho 4 terceiros anos. [...] Tenho outros alunos que também tem bastante dificuldade. O que a gente fez? Duas vezes por semana, a gente estava fazendo um esquema de juntar esses alunos num determinado momento, duas, três aulas, para fazer uma aula específica de alfabetização. Uma professora pegava os alunos dela que não eram, distribuía nas outras salas, e ela ficava lá só com esses alunos para trabalhar alfabetização. Porque elas têm cadernos diferentes para esses alunos, em alguns momentos elas fazem esse trabalho na sala. Só que a gente fala, ainda é pouco né, ainda precisa de mais. Nesse segundo semestre, a gente organizou dessa forma. Elas viram avanços.

A presença de estagiárias de pedagogia em turmas de primeiro ano é vista como um ponto positivo no acompanhamento das crianças com dificuldades (apesar de não ser esse o objetivo único do estágio, ele é de grande importância para a estagiária e para a escola).

DRE1 E2 P4: E ela é parceira mesmo [*a estagiária*]. Ela vem, ela quer ajudar. Agora, no segundo semestre, a gente pegou essa turminha que está mais defasada, em comparação com os outros, nós fizemos um grupinho, e ela está intensivamente com eles.

Uma escola tenta o apoio do professor de módulo, que é o professor que não tem aulas atribuídas, ficando à disposição da escola para substituição em caso de faltas ou de apoio às classes que necessitem.

Em algumas falas, observa-se certa tendência a transferir a responsabilidade pela criança com dificuldade para outros atores, como o psicólogo ou fonoaudiólogo, supondo que a criança não avança por necessitar de algum tipo de intervenção médica ou psicológica, e às famílias, que deixam de levar seus filhos às aulas de recuperação paralela.

DRE1 E2 P3: A gente faz o encaminhamento. A gente encaminha para o psicólogo para tentar. Tem aluno que é caso de fono. Para tentar sanar. Sanando no primeiro ano, para ver se dá uma melhoradinha.

DRE1 E1 C1: A gente começou esse ano a fazer o reforço a partir do 3º ano. No ano passado, era do 4º e 5º. Esse ano, falei: “Não”. Automaticamente, todos os alunos que foram reprovados, já foram no reforço. Só que tem aqueles entaves. Aluno que não vem, que a mãe não manda. Tem esses casos, entendeu. [...] A gente ofereceu, quem não quis foi a mãe. Está aqui. A mãe que não quis. A gente está tentando dentro do que a gente pode.

Uma forma de pensar a formação docente dentro do contexto da escola é analisar os dados de avaliações realizadas. Prevaecem, tanto nas entrevistas com DIPED quanto com CPs e professores, a análise dos resultados de avaliações internas, em detrimento das externas. Para as DIPEDs, as avaliações externas são indicativos para as escolas, podendo contribuir para as reflexões internas, mas não devem ser levadas ao extremo. Prestam-se a fornecer informações ao poder público sobre o andamento das políticas implementadas.

DRE1 D1: Eu acho que esses dados ajudam a unidade. Não é ranking, não é para poder classificar a escola. Se tem avaliação externa, ela é para ser usada. Eu não quero nem colocar minha visão aqui, se ela é boa ou ruim, mas ela está aí. É para ser usada? Então tem que ser um dado para repensar se a gente está conseguindo garantir alguns direitos das crianças, e quais são as ações pedagógicas e didáticas que estão sendo desenvolvidas na unidade. Ela dá um elemento. Ela é parcial, essa visão, porque às vezes a criança, nas avaliações internas, é uma criança que até se dá muito bem, mas naquele instrumento ela não conseguiu. É um recorte, tanto a ANA como a Provinha Brasil. Mas ela dá um indicativo para o professor, para o CP, para a escola, para nós enquanto DIPED.

DRE2 F2: A avaliação externa não vem cobrar do professor posição, metodologia, nada. Ela vem mensurar o que os alunos aprenderam ou não, e o que precisa mudar em políticas públicas. De mais material, mais livros, mais não sei o quê. Esse processo desencadeado por essa reflexão ajuda o CP a olhar que ele precisa fazer isso na escola. Precisa ir lá no INEP pegar lá os dados. Está lá, de cada região do Brasil. Não precisa a DRE fazer isso. Está lá. Então, professores, vamos olhar para isso, esses dados. Vamos olhar para as atividades que a gente faz na escola, com os dados da ANA, da Prova Brasil, que é para o 3º ao 9º, 7º. Olhar para essas coisas para olhar as aprendizagens, e olhar o planejamento. As ações que o coletivo dos professores, o coletivo da escola pode fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos. Sair desse conceito de punição.

Já para as coordenadoras pedagógicas, as avaliações são uma possibilidade de discutir com o grupo de professores não só os resultados obtidos, mas principalmente temas como planejamento, metodologias utilizadas e acompanhamento dos alunos. Para as professoras, as avaliações internas têm peso maior sobre seu trabalho. Quando questionadas sobre resultados de avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e seu resultado, o IDEB, e a Avaliação Nacional da Alfabetização, as entrevistadas, tanto CPs quanto professoras, demonstram atribuir pouco valor a elas, tomando conhecimento de seus resultados apenas a título de curiosidade, o que reflete, de certo modo, a importância relativa que as entrevistadas atribuem a esse tipo de avaliação.

DRE1 E1 C1: Dessas provas externas, a gente não usou. A gente uma vez conversou sobre o IDEB, falamos do nosso resultado, mas só a título de conhecer mesmo, deles saberem como é que estava a nossa escola. Mas essas provas que a Prefeitura tem fornecido, que são baseadas nos mesmos itens, nas mesmas questões da Prova Brasil, a gente tem usado esse resultado de modo que eu acho que está sendo bastante produtivo. A gente imprime o resultado, elas veem o aluno. A gente olha só para a questão que ele mais errou, que a sala mais errou. O que aconteceu aqui.

DRE2 E3 C4: Veio para a escola, mas eu não cheguei a olhar esse ano não. Sabe por quê? Porque às vezes, é aquilo que eu estou te falando, parece que lá a criança meio que “chuta” a resposta, então acaba não revelando o real perfil daquele menino.

DRE2 E3 C4: A gente considera as questões que estão postas lá até para pensar o trabalho que a gente está fazendo na sala de aula enquanto professor. “Olha, caiu tal questão, eles estão cobrando bastante leitura no segundo ano, ou no terceiro, principalmente as últimas questões. Agora, dizer que a gente trabalha realmente com aqueles dados... Eles são indicadores, mas a gente consideram muito, e tem um peso muito grande as avaliações internas.

DRE2 E4 C5: A avaliação [interna], algumas coisas eu já consegui: fazer eles pensarem num objetivo. Qual o objetivo? Precisa tudo o que você deu no bimestre “enfiar” nessa avaliação? Pra quê? Pra que vai colocar uma coisa tão simples que você observa todos os dias se o aluno sabe ou não sabe numa avaliação? Para quê? Para fazer um monte de folha de avaliação? Não precisa. É só essa avaliação?

A formação desenvolvida na unidade escolar por intermédio dos coordenadores pedagógicos, segundo o que foi apurado, apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, ela é coerente com o contexto no qual a escola se encontra e possibilita um diálogo direto com as dificuldades enfrentadas por professores e alunos. Por outro, ela é marcada pela inconstância da rotina de trabalho do coordenador, pela incompatibilidade entre o número de coordenadores pedagógicos e o número de alunos e professores, pela falta de espaço e tempo destinados ao trabalho coletivo e, também, pelo preparo do próprio coordenador, especialmente no início de sua carreira, quando ele tem pouca experiência e necessita de maior apoio para desenvolver seu trabalho. Resta ainda saber em que medida as atividades desenvolvidas efetivamente impactam as práticas docentes.

11.2. Formações sistêmicas advindas de agentes externos à escola

Essa categoria foi pensada para discutir em que medida as formações realizadas fora do âmbito da escola, em grandes grupos, por agentes externos ao contexto escolar, podem contribuir com o trabalho pedagógico, trazendo subsídios que complementem o que os professores já trazem de suas experiências e de formações pregressas. Nessa categoria enquadra-se o PNAIC, cujo leque de ações inclui a formação direta aos professores, sem a intermediação da coordenação pedagógica ou de outro profissional que exerça atividade correlata em outros estados e municípios.

O fato de o PNAIC ter solicitado a adesão dos entes federados, e posteriormente, dos professores das redes, já abre a possibilidade de não incluir todos os professores alfabetizadores. Quanto aos entes federados, quase todos os 5.570 municípios e os 26 estados e Distrito Federal fizeram a adesão. Já nas escolas, observa-se pelos relatos das entrevistadas que a adesão foi parcial, e mesmo entre os professores que aderiram, houve desistências ao longo dos anos de formação.

As DIPEDs entrevistadas apontaram que embora o PNAIC tenha sido instituído nas Diretorias Regionais de Ensino como a formação para a alfabetização, houve em uma delas investimento em outras frentes sobre a mesma temática. Nessa DRE uma professora universitária foi chamada para conduzir uma formação direcionada aos coordenadores pedagógicos sobre alfabetização e letramento.

Há relatos de que houve certa resistência inicial ao PNAIC, pois a rede municipal de ensino de São Paulo vem de um percurso de programas muito extensos de formação para a alfabetização, como o “Ler e Escrever” e o “PROFA”, o que gerou, a princípio, um sentimento de que não há mais nada a aprender sobre essa temática. Ainda assim, as DIPEDs procuraram fazer a intermediação entre as formações do PNAIC e os coordenadores pedagógicos, uma vez que estes não foram chamados a participar das formações.

DRE1 D1: As pessoas falavam para a gente que elas não estavam vindo porque sobre alfabetização elas sabiam bastante, que foi o que o outro governo tinha trabalhado. Só que daí o PNAIC acabou desestruturando um pouco. Algumas questões que não tinham sido discutidas anteriormente, foram discutidas no PNAIC. E não só isso. Era uma formação por representação. Acabou sendo para todos os professores, o que mudou.

Então, você tinha também uma demanda do CPs: “O que está acontecendo no PNAIC?”

DRE2 F2: A gente percebeu que havia ainda uma coisa: “Vocês tiraram o documento da gente, o Caderno de Apoio, as Orientações Curriculares”, tinha muito isso forte ainda. A gente foi tentando entender esse movimento. O que de fato vocês querem? O problema era alfabetização. Então, vamos discutir com quem, de fato, quer discutir. É o professor alfabetizador? Então, vamos sentar com o professor alfabetizador, na roda. Aí, a gente fazia a conversa nas escolas, com os alfabetizadores, com a coordenadora pedagógica. E a gente levava algumas propostas, já pensando que o Pacto vem dizendo algumas coisas também.

Outra queixa enfrentada pela DIPED, advinda dos coordenadores pedagógicos, foi o estranhamento em face da gestão anterior que tinha uma atuação prescritiva, que não só promoveu a formação continuada, mas também introduziu os guias curriculares e os “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”, que eram materiais para os alunos do 1º ao 9º ano com as atividades a serem desenvolvidas a cada bimestre. Esses cadernos traduziam a proposta curricular da rede que, em Língua Portuguesa, era pautada no trabalho com gêneros textuais. Havia também os cadernos de Matemática e de Natureza e Sociedade. Com a chegada de uma nova gestão e do PNAIC em 2013, a DIPED entendeu que as escolas deviam elencar suas próprias pautas de formação, discutir seu currículo, elaborar suas avaliações. Porém, nas escolas, essa proposta chegou como algo “solto”, sem direcionamento.

DRE2 D2: A gente tem depoimentos de CPs que falam: “Vou te falar uma coisa, quando seu grupo chegou” - quer dizer, eu cheguei depois, seu grupo somos nós, da DRE inteira. “Quando seu grupo chegou, eu confesso que eu fiquei um pouco ressabiada, desequilibrada, porque eu achei tudo muito solto”, porque é isso que vocês falam. É tudo muito solto. O que é o muito solto? Não tinha a receitinha.

DRE2 F2: Porque na gestão passada, nos dois anos que eu pude perceber também, e acompanhar, porque eu estava junto, a formação para o CP, ela era muito prescritiva. Vinha a coisa pronta, vinha a pauta pronta, que era discutida com o CP, e depois essa pauta ia para a escola. O acontecimento da pauta era na escola. Tinha a discussão na DRE, mas ela já vinha de lá, refinada, para ser degustada na escola. O processo reflexivo, ele não era, vamos dizer, para uma autonomia, mas era para uma reprodução daquilo que já estava dito, aquilo que já estava escrito. Tanto que nas grandes

paradas pedagógicas⁴⁵, era um problema se não chegasse a pauta a tempo para discutir na parada pedagógica. As escolas já ficavam esperando a pauta da parada pedagógica. E quando no início dessa nova gestão a parada pedagógica começou a acontecer, e que não vinha [a pauta], e a escola precisava ver o que no seu território havia como uma necessidade para discussão. Se eram as práticas, as metodologias, se eram os problemas com os alunos. A escola não estava ainda entendendo que nesse momento ela tinha que olhar para si mesma, e descobrir o que nós temos que discutir, então, a partir do planejamento, do PPP também. A partir do que era uma necessidade na escola. Essa ruptura inicial gera esse desconforto, e para nós aqui da DRE foi uma grande dificuldade essa mudança, porque havia uma cobrança muito grande de que as coisas continuassem acontecendo da mesma maneira.

Contudo, uma das formadoras de DIPEDs aponta para outra interpretação dessa resistência das escolas frente ao PNAIC:

DRE2 F1: Foi muito difícil também a tarefa de sensibilizar o professor de São Paulo, São Paulo, paulistano, para achar que ele não está no topo do mundo, do país. Que a gente não tem a melhor educação do país. E que a gente precisa aprender muita coisa ainda. E que talvez, um professor lá no Pernambuco, lá no interior do Acre, tenha conseguido já essa questão. Então, foi difícil também convencer o professor paulistano para olhar para sua prática e validar o que está sendo feito em Pernambuco, em outros estados.

As entrevistas com professoras e coordenadoras mostram um panorama diferente sobre a chegada do PNAIC. Há divergência de entendimentos: enquanto algumas entrevistadas relatam ter participado das formações e aproveitado os materiais disponibilizados pelo Pacto, outras demonstram desconhecimento e certa indiferença, uma vez que não houve grande adesão na escola onde estavam. De certo modo, há concordância de que houve pontos positivos na formação do PNAIC, como a troca de experiências entre os cursistas, algum conhecimento novo adquirido na formação, e a oportunidade de divulgar esses conhecimentos no horário coletivo (PEA) para os professores que não participaram da formação.

⁴⁵ As paradas pedagógicas são dias de reunião pedagógica em datas previstas em calendário escolar pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo. Além dela, as portarias de Calendário Escolar pedem que as escolas programem mais quatro reuniões pedagógicas ao longo do ano letivo.

DRE1 E2 P3: Do PNAIC, eu participei das três formações: de Português, Matemática, Ciências e Arte. Na verdade, eu gostei bastante de todas as formações. A Prefeitura tinha uma proposta inicial de trabalhar o construtivismo, e o trabalho com sílabas, em Português, ficou um pouquinho apagado. O professor ficou meio que proibido, aspas aqui, é proibido de trabalhar com sílabas. Então, muito professor trabalhava escondido. E isso acabou afetando um pouco o melhor desenvolvimento dos alunos. Eu trabalho dessa maneira também. Trabalho, no geral, a gente trabalha do todo, e o PNAIC ajudou a gente a fortalecer. Eu acho que isso ajudou bastante também no avanço dos alunos, em relação a Português. Na Matemática, os jogos, que ajudaram muito, porque os alunos aprendem muito brincando. O lúdico para eles é muito importante.

DRE1 E1 P1: Acho que o primeiro PNAIC na verdade, que foi de Português, voltado para a alfabetização, eu acho que foi o melhor que teve. Todos os outros que vieram, foram bons também, mas acho que o principal mesmo foi o de Português. Muitas coisas novas nós aprendemos com relação ao PNAIC, porque os professores, na verdade, quando começaram a fazer o PNAIC, tinham uma ideia de que o PNAIC ia trazer coisas novas para a sala de aula. E na verdade, não foi isso que aconteceu. A gente não tinha nada novo para passar para os professores. O que a gente tinha, na verdade, era um olhar novo sobre aquilo que a gente já fazia dentro da sala de aula. Olhar diferente para aquilo que a gente já trabalhava. A princípio, ficou meio estranha essa situação, porque quem foi para os primeiros dias de curso achando “Ah, eu vou aprender coisas novas”, saiu de lá meio triste. Mas depois a gente foi vendo que era interessante, porque a gente tinha as discussões, os professores trocavam informações. Nós fomos aprendendo a trabalhar com aquilo que a gente já trabalhava antes, mas de uma forma diferente. Então, achei que foi interessante. Foi bem legal.

Há concordância em grande parte das entrevistas em afirmar que o PNAIC trouxe algo de muito positivo ao trabalho em turmas de alfabetização, que é a valorização da brincadeira e da ludicidade. Ao fazer chegar às escolas a caixa de jogos de alfabetização, e no ano posterior, propor a confecção da caixa de jogos de matemática, o PNAIC forçosamente leva a equipe escolar a refletir sobre a criança que está sob sua responsabilidade, colocando em pauta, por um lado, a cobrança pela alfabetização e pelo letramento, e por outro, a garantia do espaço de ludicidade enquanto direito da infância, considerando principalmente que o primeiro ano do ensino fundamental inicia aos seis anos após a promulgação das leis federais nº 11.114/2005, que determina a entrada da criança no ensino fundamental aos seis anos de idade, e nº 11.274/2006, que estabelece o ensino fundamental em nove anos.

DRE2 E3 C4: O PNAIC traz essa questão, e depois veio também o Currículo Integrador, que veio trazendo o CEI, a EMEI e a EMEF. O que que acontece? A gente começou a abrir o nosso entendimento. Tem o brincar? Tem o brincar. Mas eu também posso brincar com intenção. Eu posso brincar querendo promover uma melhor interação entre os meus meninos que não estão sabendo se socializar, ou compartilhar os brinquedos. Com a discussão do PNAIC e a discussão do Currículo Integrador, eu acho que isso ficou muito presente também no ciclo de alfabetização. Trazer o jogo e a brincadeira como uma forma de aprendizado.

Outro ponto positivo destacado, principalmente pelas professoras que tiveram acesso a formação do PNAIC, é a troca de experiências entre os colegas cursistas. Essa troca é entendida como meio de socializar práticas que deram certo, o que as levou à reflexão sobre as próprias práticas.

DRE1 E1 P2: Nesse grupo, você conhece muita gente que sabe muito, e você acaba ganhando com isso. E a gente ali, monta as atividades que a gente gostaria de trabalhar, de acordo com aquilo. E aquilo que você monta, às vezes é resistente, você acaba tendo que colaborar com uma coisa que você é resistente, e você passa a repensar a sua prática em sala de aula, e tenta fazer na sala. Muitas coisas a gente leva e vê que dá certo. Isso que é importante. Repensar a prática, o tempo todo. A resistência que se revela nas falas das professoras entrevistadas traz indícios de que a formação do PNAIC não conversou com o histórico da rede municipal, que advém de outros programas de formação de larga escala e com materiais mais prescritivos.

Em relação aos materiais disponibilizados, as entrevistas revelam que os livros de literatura infantil e juvenil trouxeram grande contribuição ao trabalho e enriqueceram o trabalho de leitura que já era desenvolvido com as crianças, reafirmando a importância do texto literário e da leitura prazerosa (chamada pelo PNAIC de “leitura deleite”) na constituição do futuro leitor.

DRE2 E3 P5: Esse jogo veio do PNAIC. É uma caixa amarela. Tem uma parte da literatura infantil também que é bacana, que dá para trabalhar bastante, tanto a parte de Português, quanto a parte de Matemática. Fazer essa literatura infantil entrar nas áreas de Português e de Matemática.

As caixas de jogos de alfabetização, apesar de elogiadas pela boa qualidade e pelas propostas dos jogos, vieram em quantidades insuficientes para contemplar uma sala inteira.

Já a caixa de jogos de matemática teve de ser confeccionada pelas próprias professoras, que não dispunham de tempo e materiais para tanto.

DRE2 E3 P5: São bons materiais. Os jogos vieram, mas em número reduzido. Então, são 12 cartelinhas, geralmente, cada jogo. E você tem uma turma de 32. Então, é pouco. Por mais que você agrupe as crianças, é pouco. Teria que ter mais cartelinhas, os jogos.

DRE2 E4 P9: Tinha que montar um portfolio no final. Teve a caixa que deu um super trabalho. Muita coisa que a gente mesmo teve que comprar do bolso, para poder desenvolver o que estava sendo proposto com os alunos na sala de aula.

As coordenadoras pedagógicas relatam que o PNAIC teve influência relativa ou pouca influência em sua forma de trabalhar com a alfabetização. Como já visto anteriormente, as práticas mais comumente utilizadas por elas para o acompanhamento das turmas, como as sondagens de hipóteses de escrita, o reagrupamento de alunos com dificuldades, eram práticas anteriores ao PNAIC, considerando, inclusive, as formações pregressas.

DRE2 E3 C4: Eu falo para as professoras assim: a gente não abandona. As coisas que dão certo, a gente vai dando continuidade e vai se aperfeiçoando, vai amadurecendo algumas práticas. Eu nunca joguei o “Ler e Escrever” fora. Ele continua vivo. Só que o PNAIC também veio acrescentar, quando o PNAIC vem trazendo a palavra “direito”. Meu menino tem o direito de ler, meu menino tem o direito de inferir. Meu menino tem o direito. Quando o PNAIC vem, eu o vejo como complementando esse trabalho do “Ler e Escrever”. Por exemplo, a gente não abre mão das questões de “o antes da leitura, durante a leitura e após a leitura”. E foi um material que veio para quem? Para o ciclo II. É um referencial de leitura e escrita para o ciclo II.

DRE1 E1 C2: Eu confesso que o PNAIC, para mim, é totalmente desconhecido. Como eu fiquei no Fund. II, quando eu entrei no Estado, foi o “Letra e Vida”. Eu me enfiei de cabeça no “Letra e Vida”. Depois eu fui para a coordenação, e acabei sempre ficando no Fund. II. Eu desconheço o PNAIC. Confesso.

O PEA em alguns casos foi utilizado como espaço para a divulgação do PNAIC aos professores que não participaram das formações e também às coordenadoras. Uma coordenadora apenas afirmou que procura adequar o trabalho pedagógico aos pressupostos

do PNAIC, utilizando os documentos disponibilizados para estudo e elaboração de planos de ensino.

DRE2 E3 C4: Houve até um momento, se eu não me engano, de construção de jogos na parte de matemática, trazendo um exemplo para você, em que elas construíram os jogos. Foram convidadas a construírem jogos para trabalhar com a criança. Então, como eu não participei da formação, o que que eu fiz? Nós conversamos primeiro sobre como foi esse momento, e depois, como elas tiveram que construir lá, eu convidei as professoras a trazerem as caixas de jogos matemáticos.

DRE2 E4 C5: Eu aprendi, na verdade, sobre o PNAIC, na prática mesmo, vivendo ele. [...] Então quando eu entrei, os professores tinham participado, a maioria tinha participado. Eles já tinham como prática utilizar a formação, o trabalho que eles tiveram, a formação, os estudos, já baseados no PNAIC. Eles já organizavam, faziam o planejamento, faziam as atividades pensando em algumas atividades do PNAIC mesmo. Já baseados nos documentos. Eles utilizavam bastante inclusive os documentos para pesquisa. Utilizam ainda. A gente faz planejamento em cima do que o PNAIC propõe. Elas usavam para pesquisa, e quando a gente tinha momento de planejamento, sempre usava esse material, que era o material que já estava apropriado, não profundamente, mas era um material que o professor já tinha como base para o trabalho. Eles já tinham isso. Já tinham isso na formação deles, tanto da rede como da escola.

Analisando as entrevistas e os pressupostos do PNAIC, é possível afirmar que nas escolas investigadas, o Pacto resumiu-se, efetivamente, aos encontros formativos de pequeno alcance multiplicativo, à distribuição de materiais de literatura infantil e juvenil, à caixa de jogos de alfabetização (em quantidade menor do que a necessária), à confecção da caixa de matemática por parte das professoras. Esses materiais foram considerados importantes para as professoras que os receberam porque as auxiliam diretamente nas suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo, são insuficientes para o trabalho em sala de aula. Tanto os pressupostos quanto as sugestões de práticas tiveram pequena disseminação nas escolas.

Os alunos foram submetidos à Avaliação Nacional da Alfabetização, porém, seus resultados não foram analisados pelas entrevistadas de modo a contribuir com a reflexão sobre o trabalho pedagógico. A gestão, controle e mobilização social, o quarto eixo do PNAIC, não foi observado nas entrevistas. Ainda assim, mesmo contemplando os demais eixos, é possível inferir que a contribuição que o PNAIC traz à mudança de paradigma nas escolas investigadas refere-se à continuidade dos processos formativos que já haviam sido

estabelecidos, em um processo de acomodação das propostas que deram resultado e de eliminação daquelas que não fizeram sentido ou não encontraram respaldo para se efetivar. Observa-se que questões relacionadas ao direito das crianças a serem alfabetizadas e à ludicidade na aprendizagem foram incorporadas às práticas das professoras porque houve propostas objetivas a respeito. Outras, como relatam as professoras, já faziam parte de suas práticas, tendo sido apenas reforçadas pela formação.

11.3. Papel do CP diante dessas formações

Diante do exposto, é possível afirmar que o coordenador pedagógico vê-se diante de duas frentes de trabalho que precisam dialogar entre si, sendo ele o responsável por realizar tal articulação. Tanto a formação desenvolvida dentro da escola como aquela que acontece fora dela devem estar a serviço da melhoria dos processos educativos, fazendo chegar aos alunos por meio da formação continuada dos professores práticas pedagógicas de qualidade que tenham como pano de fundo a aprendizagem de todos e de cada um.

Com base nas entrevistas realizadas nas DIPEDs, observa-se que a formação continuada é entendida como um processo, uma construção que ocorre de forma paulatina, uma vez que busca a mudança de paradigmas e concepções, e não meras atualizações de cunho tecnicista. Assim, ela demanda um tempo para sua consolidação e efetiva mudança de práticas, o que, muitas vezes, não ocorre dentro dos quatro anos de uma gestão governamental.

DRE1 D1: Agora, por isso que eu não acredito na formação como algo imediato. Porque isso também é algo que a gente teve que desconstruir esse tempo todo. As pessoas falavam assim, às vezes, para a gente: “Nossa, o ano passado teve tanta formação e essa escola ainda continua assim”. Achavam porque que a gente estava dando formação agora, aqui na DIPED, a escola imediatamente teria que mudar. Não é assim. Nós trabalhamos com pessoas, que tem suas geografias, que tem todo um percurso. Como conversar com esse percurso formativo dessa pessoa? Acho que é isso que a gente tenta sempre provocar também nas reuniões, nas formações, mas que também não é fácil.

DRE2 D2: Esse processo, que eu acho que é o que fica da nossa gestão, que a gente vê a formação como um processo, como construção, e não como alguém que sabe, que vai dizer, aquele que não sabe, vai fazer. Quando você lê Paulo Freire, parece óbvio, mas não é. E quando você tem os

coordenadores dizendo isso para a gente, é porque eles vivenciaram esse processo. Ninguém vai dizer: “Isso que você está fazendo é horrível”. Não. “Aos poucos vocês foram me mostrando. Isso eu já não aceito mais. Isso está diferente”. Isso dá um alento muito grande para a gente.

Esse entendimento explica as menções a formações pregressas nas falas das professoras e coordenadoras, já que, mesmo passado seu tempo de implementação, elas permanecem em suas práticas, sendo resgatadas para combinarem-se às concepções e propostas das formações seguintes.

DRE1 E2 P3: Eu acho. O PROFA, eu lembro bastante do PROFA, que eu acho que ajudou bastante. Eu fiz uma parte da formação do PROFA, e acho que ajudou bastante também a gente a ter um olhar mais amplo na alfabetização. E eu continuo, eu acho que a gente mistura muito. Eu falo que mesclar. Você vai tentando. Porque a sala, como ela é muito heterogênea, você tenta. Você trabalha de um jeito com um, você tenta trabalhar de um jeito com outro, para ver se você consegue que ele avance.

DRE2 E3 P5: O “Ler e Escrever” está presente ainda, e o PNAIC também. Você vai associando uma coisa com outra. Algumas coisas você acaba descartando, porque para mim, não deu certo. De repente, para outra pessoa, deu. Mas foram contribuições, tanto o “Ler e Escrever” quanto o PNAIC.

Isso acontece também com as formações desenvolvidas dentro da escola, quando da troca de coordenadores pedagógicos.

DRE2 E4 P9: Eu fazia [o PEA] pela manhã e agora estou fazendo a noite. Eu já tive a experiência do PEA com vários CPs diferentes. Cada um tem o seu jeito. Todos acrescentaram muito.

Quanto ao envolvimento do CP nas formações do PNAIC, observa-se que há dois lados a serem ponderados. Por um lado, DIPED afirma ser importante que essa formação tenha sido direcionada diretamente ao professor, pois a formação por representação, aqui entendida como a formação que é aplicada ao CP para que ele a leve para seu grupo dentro da escola, apresenta limitações, uma vez que cada professor tem um percurso diferente do outro e está predisposto a absorver de forma muito particular essa formação. Por outro lado, DIPED reconhece que o apoio do CP é fundamental para a implementação das ações propostas na formação e, portanto, ele deve ser envolvido. Uma saída encontrada por ambas DIPEDs foi promover a formação dos CPs paralelamente ao PNAIC, de forma não tão abrangente, mas que contemplasse os principais pontos de interesse.

DRE2 F2: Porque, quando o Pacto pensa, a própria Secretaria pensa, que o professor é o centro, e que às vezes, quando você coloca a formação na mão do CP apenas, não chega no professor, tem uma certa razão em tudo isso. Mas é importante também considerar, ou talvez, até fazer junto, como aconteceu agora, no último momento do Pacto, sobre avaliação, que foi coordenador e professor.

DRE2 F1: Quando o coordenador também entende, ele ajuda a fortalecer o professor para fazer isso acontecer.

É o que aconteceu em uma das DIPEDs quanto a um conceito fortemente defendido no PNAIC: a ludicidade como direito fundamental da infância e a favor da aprendizagem. As formadoras entenderam que era preciso que os CPs vivenciassem a brincadeira para que pudessem levar a proposta a seus professores, que por sua vez, já a estavam vivenciando nas formações do PNAIC. De outro modo, essa discussão não teria sido impactante e correria o risco de ser visto apenas como uma “exigência” da formação. Apesar da rejeição inicial por parte dos coordenadores, a proposta de vivenciar a ludicidade foi exitosa.

DRE2 F2: Como, por exemplo, colocar o professor na roda para brincar. Era uma rejeição grande. E tinha gente que ficava falando, mas por fim, todo mundo sentia falta o dia que não tinha. “Hoje não vai ter aquela brincadeira?” E aí vinha o retorno: “Eu fiz com meus alunos”. E trazia o vídeo, trazia fotografia. “Eu apliquei esse jogo”. Foi um movimento bacana, que a gente vai constatando que, de fato, naquilo que a gente não abre mão é aquilo que é necessário para a formação do professor.

DRE2 F1: Porque o PNAIC ele traz muito isso, a criança ela é brincante. Nós somos brincantes, e esquecemos. Mas a gente não pode esquecer da criança. E você precisa garantir a ludicidade e a brincadeira na sala de aula. E o professor só vai entender isso quando ele começar a brincar. Porque uma coisa é eu falar, outra coisa é eu estar, ele ver o bem que aquilo faz. As crianças, quando estão juntas, elas estão criando, elas estão socializando, elas estão pensando. Então, é importante garantir a brincadeira. Por isso a gente quis garantir que todas vivenciassem. Então, vamos trazer jogo? Então, vamos jogar para entender. O que que vocês estão sentindo nesse jogo? O que que vocês começaram a observar? E aí, elas vão se soltando. No começo era uma grande resistência. Mas depois...

Para além do PNAIC, as DIPEDs revelam preocupação em acompanhar as escolas e oferecer aos coordenadores pedagógicos os subsídios necessários para que eles desenvolvam a autonomia necessária para se verem como formadores dentro da escola. Revelam que esse

apoio é dado nas formações destinadas aos coordenadores, mas também mediante a presença física da equipe da DIPED no horário coletivo dos professores, procurando atender as demandas das escolas que a procuram. Ainda assim, uma das DIPEDs chama a atenção para a importância de a equipe gestora, que na escola é composta pelo CP, diretor de escola e assistente de direção, estar engajada na formação para que ela não seja relegada apenas ao CP. Revela que os gestores foram chamados a participar das formações, porém, não houve equilíbrio no envolvimento das equipes, sendo que algumas escolas atenderam ao chamado da DIPED e outras não.

DRE1 D1: Mas pensamos também que poderia ter uma ação que o CP não estivesse sozinho nessa condição de ser o único formador e aquela única pessoa que deveria pensar sobre o pedagógico e sobre o acompanhamento, sobre a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

DRE1 D1: É claro que cada grupo é um grupo. Você tem em alguns grupos assistentes, diretores muito mais atentos, e outros talvez um pouco... não sei se é “atento” a palavra certa. Mas que tem mais dificuldade no olhar, e pensar no pedagógico, numa concepção que também não são todos os coordenadores que pensam, e que a gente gostaria, na verdade. Eu acho que em alguns grupos, inclusive, os diretores contribuíram mais que alguns coordenadores, então eu acho que essa junção de trazer a equipe gestora para pensar nesse acompanhamento no primeiro semestre, já fez toda a diferença.

Uma questão apontada por essa mesma DIPED é sua relação com a supervisão escolar. A entrevista revela que há uma limitação no acompanhamento que DIPED faz das escolas, uma vez que atende a todas as unidades de sua Diretoria de Ensino, em todas as etapas (da educação infantil à EJA). Já a supervisão encontra-se numa posição privilegiada para esse acompanhamento, uma vez que cada supervisor tem poucas EMEFs (entre 2 a 4) para acompanhar (além de escolas de educação infantil, CEIs e EMEIs, e escolas particulares). Contudo, a entrevistada observa que essa parceria não ocorreu como esperado, ficando sob o entendimento pessoal de cada supervisor escolar realizar (ou não) a articulação do acompanhamento das escolas com a DIPED.

DRE1 D1: Agora, você fala: “Olha, mas o acompanhamento ali, você saber o que essa criança alcançou”. Eu acho que existe uma limitação, que é: até onde DIPED vai, até onde a supervisão tem que ir. Por exemplo: alguns papéis que são cobrados da DIPED, para mim, são específicos da

supervisão. Tem que ter um diálogo muito mais intenso entre a DIPED e a supervisão, para que tenha o acompanhamento geral. Porque, por exemplo, eu enquanto supervisora, tenho mais condições de ir lá, porque, eu tenho bem menos unidades.

DRE1 D1: Mas eu acho que ainda, o ideal, seria a gente ter um plano de ação coletivo. Porque nós tínhamos o nosso. A proposta foi a gente fazer o plano conjunto, mas ela foi vencida. Cada um acabou ficando com o seu plano de ação. E daí, o que acontece? Aí dá diferença. Fica a mercê do que a DIPED quer fazer e do que cada supervisor quer fazer. Algumas escolas acabaram tendo atendimento do supervisor, mais específico, outras, talvez não. Se fosse algo da DRE, seria mais completo.

Já nas escolas, o coordenador pedagógico busca realizar seu acompanhamento dentro das possibilidades que lhe são oferecidas, sendo lembrado pelos professores nos horários de estudos do PEA e nas reuniões pedagógicas. Há consenso de que o acompanhamento realizado pelos CPs é importante, e que é um desejo dos coordenadores entrevistados conhecer a fundo o andamento das turmas e o trabalho dos professores. No entanto, eles encontram dificuldades para realizar esse acompanhamento “*tête-à-tête*” por conta do pouco tempo disponível para tanto e por demandas de trabalho diversas. Os professores, então, procuram “brechas” na rotina escolar para trocar informações com os colegas de ano/classe, planejar atividades, avaliar os projetos em andamento, entre outras necessidades de trabalho. Eles procuram ir à sala dos colegas, usar o horário do café ou trocar e-mails. Duas professoras de escolas distintas revelam que trabalham sozinhas, por preferência ou por dificuldades de organização da escola. As horas-atividades são mencionadas como facilitadoras do trabalho coletivo, porém, mesmo sendo bastante numerosas ao longo do ano letivo, são consideradas insuficientes para que sejam supridas todas as demandas. Já duas entrevistadas de uma mesma escola afirmam que a instituição organizou os horários das aulas de modo a garantir duas horas-atividades consecutivas para elas, o que possibilita que realizem juntas os planejamentos semanais e estejam em constante diálogo sobre o planejamento anual, e contam, inclusive, com a participação da coordenadora pedagógica nesses momentos. Nas demais entrevistas, as reuniões pedagógicas despontam como o único momento de encontro entre professores de mesmo ano/ciclo no qual há espaço para a troca de informações, avaliações e planejamento.

DRE1 E1 P1: Aqui fica muito difícil, porque eu não faço a JEIF, nada. O momento que a gente tem aqui para esse contato, é mais nas reuniões pedagógicas, planejamento. A gente não tem muito esse contato não. Eu, particularmente, trabalho muito sozinha. Eu tenho agora a Manuela ali, porta com porta ali, que a gente ainda troca algumas coisas, mas é pouquíssimas vezes mesmo. Eu geralmente trabalho sozinha.

DRE1 E1 P2: Tem, nas reuniões pedagógicas. É a hora onde a gente acaba conversando com o professor de um outro período, porque as nossas reuniões pedagógicas, a maioria, são realizadas no sábado pela manhã, por conta da questão da greve, também.

DRE1 E2 P3: Conseguimos. Duas da semana a gente consegue conciliar. Então a gente já consegue conversar, montar. A gente sempre procura montar a rotina junta, as três juntas, para poder tentar as três trabalharem no mesmo nível, para ver se consegue a mesma evolução nas salas.

DRE1 E2 P4: De turma, a gente tem só um dia que a gente faz Hora Atividade juntas. Também a gente sente falta. A gente troca informações, mas nos corredores, uma vai na porta da outra. Uma pede socorro aqui, ali. Na hora do café. [...] Mas a gente sente falta de fazer mais Horas Atividades juntas, que a gente não tem. A gente tem só um dia que consegue reunir as três, as três de primeiro ano, para a gente conversar um pouquinho.

DRE2 E3 P5: A gente troca mais é e-mail. Porque não dá, não tem como a gente estar conversando.

DRE2 E4 P9: Isso. Nós temos os agrupamentos onde as professoras se reúnem, professoras da mesma série, para poder fazer esse planejamento. Então, tem o planejamento anual, que é feito lá no comecinho do ano, e depois tem os planejamentos semanais. Toda semana a gente senta para ver o que que vai trabalhar na próxima semana, o que já trabalhou, o que contemplou, para montar os projetos, reorganizar o que precisa ser reorganizado. A gente tem esses momentos aqui. Agora a gente tem sentido um pouco falta de conseguir planejar de uma forma mais interessante, mais efetiva mesmo, por conta da demanda que está vindo de planilhas...

As entrevistas permitem afirmar que a concretização de um trabalho coletivo, que seria uma oportunidade valiosa para o coordenador pedagógico estar próximo do professor e das dinâmicas de cada turma, está submetida à organização dos horários das aulas da escola, que pode facilitar ou não esse trabalho. Difícilmente haverá transformações nas práticas pedagógicas enquanto os espaços de diálogo e construção coletiva do trabalho estiverem submetidos à lógica escolar da fragmentação de tempos e espaços, lógica esta que se espelha no modelo fabril de produção, na qual os alunos adentram a escola para aulas divididas em disciplinas, em arranjos de salas em fileiras, em troca de professores a cada 45 minutos de

aulas. Para o conjunto dos professores, o pouco tempo disponibilizado em sua jornada de trabalho para as atividades extraclasse, como o planejamento, a avaliação, e até a formação continuada, também denuncia essa fragmentação.

12. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou aprofundar estudos sobre o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo que atua com a formação continuada dos professores alfabetizadores, realizando uma discussão sobre a formação do PEA e do PNAIC. Para tanto, buscaram-se subsídios nos estudos já efetuados sobre a temática, tendo sido encontrados trabalhos referentes à coordenação pedagógica em escolas de diferentes regiões do país, à rede municipal de ensino de São Paulo, à formação continuada de docentes e aos programas de formação de professores para a alfabetização. Foram realizadas entrevistas com professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretoras da Divisão Pedagógica e formadoras sobre a temática da alfabetização de duas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com o objetivo de trazer indícios que possibilitassem melhor compreensão do fenômeno estudado.

Primeiramente, serão apresentadas algumas considerações sobre o PEA.

As entrevistas realizadas com professores e coordenadores apontam para uma perspectiva limitada desse projeto, tanto por imposições dos dispositivos legais que o regulamentam quanto por sua concretização nas escolas investigadas. Em relação a seu aparato legal, é possível dizer que as portarias de PEA apresentam resquícios de suas origens como Projeto Estratégico de Ação, cujo objetivo principal era a solução de problemas identificados nas unidades escolares, e não propriamente a formação docente. Ao longo do tempo, o PEA passou a ser o principal instrumento para a formação continuada docente e implementação das políticas da gestão para a Educação, porém, ainda apresenta limitações, como as especificações de público alvo, sendo facultativo aos professores em conformidade com a jornada de trabalho por ele escolhida ou compulsoriamente atribuída. Assim, ele não contempla a totalidade da equipe docente – salvo no CEI, no qual a jornada de trabalho é única para todos os professores e inclui obrigatoriamente o PEA. Outro ponto observado é que a portaria atual de PEA não possui ligação com o Plano Municipal de Educação. Ela retoma o Plano de Metas do governo Fernando Haddad 2013-2016, mas não o PME, já que esse último é posterior à portaria mais recente do PEA, que data de 2014. O Programa de

Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016⁴⁶ é composto por 123 metas, muitas das quais atreladas à Secretaria Municipal de Educação, porém, não foi encontrada, em suas fichas de detalhamento, uma meta que trate especificamente da melhoria da qualidade da alfabetização no ciclo de alfabetização.

Quanto à operacionalização do PEA nas escolas, alguns “entraves” são detectados nas entrevistas. As temáticas elencadas para estudos são variadas e surgem dos debates realizados com os professores. Contudo, isso não significa que a temática escolhida esteja imbuída de propósitos explícitos com a aprendizagem dos alunos. Algumas entrevistas revelam que os grupos elencam temáticas que, embora transversais ao debate sobre a aprendizagem dos alunos, como aquelas ligadas à sustentabilidade, educação especial, identidade, poderiam decididamente contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita e, de um modo geral, para as aprendizagens básicas que se espera que os alunos devam adquirir. Entretanto, ao que tudo indica, esses temas correm paralelos nos projetos de formação, como se pertencessem a outro domínio, e não costumam se encontrar. É como se aprender a lidar melhor com as crianças com necessidades especiais não implicasse encontrar melhores formas de levá-las a aprender a ler e escrever, por exemplo. Como se a atuação em relação à preservação da natureza não pudesse ser intrinsecamente associada a questões de matemática ou de leitura, ou do aprofundamento dos conhecimentos elementares de ciências.

As metodologias giram em torno da leitura de textos, discussão de práticas de sala de aula, apresentação de vídeos, ou seja, são utilizadas majoritariamente metodologias passivas. Algumas coordenadoras demonstram esforço em variar essas metodologias e revelam que têm dificuldade em diversificar a abordagem e tornar o PEA mais interessante para o grupo, sendo que na maior parte das vezes, os seus conhecimentos não diferem muito daqueles que possuem os docentes sobre os problemas levantados e sobre os encaminhamentos que eles requerem.

O fato de o PEA acontecer nos “entre-turnos”, ou seja, entre um turno de trabalho e outro do professor, muitas vezes em escolas distintas, pode ser motivo de cansaço e pouca disposição para o momento de formação (considerando os professores que acumulam cargos, o que é muito comum na rede).

⁴⁶Fonte:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/programa_de_metas/index.php?p=149999> Acesso em 30/06/2018.

Uma escola apontou o caminho da participação ativa da equipe docente envolvida no PEA quando de sua elaboração e condução, o que vem garantindo organicidade e maior adesão do grupo à formação continuada. Trata-se, nesse caso, de uma busca coletiva em que professores e coordenadora questionam o que vem sendo feito e procuram construir coletivamente caminhos para a formação continuada, pesquisando materiais de estudos apropriados e investigando as próprias experiências realizadas na escola ou em outras unidades.

Ainda assim, as entrevistas apontam que a grande dificuldade encontrada no PEA é fazer com que ele se traduza em mudança das práticas; tanto coordenadoras quanto professoras relatam que há pouco diálogo entre os estudos realizados e o fazer docente e que, em sala de aula, prevalecem os conhecimentos advindos de formações pregressas, de experiências escolares, da formação acadêmica. Isso revela que o PEA, de modo geral, apresenta poucas possibilidades de problematização da prática docente.

Segundo as propostas mais avançadas de formação de professores centradas na escola, as metodologias mais utilizadas no PEA podem propiciar um começo para o aprofundamento dos temas de interesse, mas requereriam práticas mais ativas de análise e reconstrução coletiva dos desafios vividos em sala de aula com apoio de suporte teórico e de materiais que não têm sido ainda experimentados em proporções significativas entre nós. Isso significa dizer que o ponto de partida da formação deve ser a situação problemática vivenciada pelo professor ou por sua equipe. Nesse momento, a busca por uma bibliografia adequada que dê suporte ao debate estabelecido é pertinente. Porém, o que se observa nas escolas investigadas é que a proposição de uma bibliografia e materiais de estudos é prévia ao real problema a ser trabalhado, o que aproxima o PEA de um planejamento de curso comum, e seu desenvolvimento assemelha-se ao modelo tradicional de aulas, diluindo-o em uma atividade rotineira. É como se o conhecimento já estivesse constituído, e o coordenador pedagógico encarrega-se apenas de repassá-lo ao grupo. Questiona-se inclusive se o coordenador pedagógico possui formação teórica suficiente para esse tipo de atuação.

Por sua vez, o PNAIC teria sido apresentado à rede como uma política educacional com condição de melhor encaminhar a solução do problema da alfabetização no país. Ele não é apresentado apenas como um programa de formação docente, mas sim como um pacto, um esforço coletivo entre os entes federativos, e dentro das escolas, de toda a equipe docente e

comunidade escolar. Ele articula-se à meta 5 do Plano Nacional de Educação, cuja redação é simples, porém, de alta complexidade: alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Ao estabelecer que o pacto busca alfabetizar todas as crianças na idade *certa*, refere-se à idade de oito anos, ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

As ações previstas na portaria federal que institui o PNAIC são, além da formação docente, a distribuição de materiais de estudo e de literatura infantil e juvenil, o uso de tecnologias educacionais, o acompanhamento por meio de uma avaliação específica e, por fim, a “gestão, controle e mobilização social”. Na prática, as ações que se evidenciaram foram aquelas relacionadas à formação docente, às avaliações, por meio da ANA, e à distribuição de livros de estudo, de literatura infantil e juvenil, bem como a caixa de jogos de alfabetização produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. A formação docente dirigida diretamente ao professor, em horário oposto ao de trabalho e em ambiente externo à escola, foi o eixo do pacto que mais se materializou nas escolas visitadas, tanto que muitos professores não o compreenderam como um esforço coletivo no sentido de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, mas sim como mais um programa de formação de professores que, a bem da verdade, não dialogou com o percurso formativo da rede municipal de ensino de São Paulo.

A adesão à formação do PNAIC foi individual, de cada professor, porém, o CP foi, inicialmente, excluído da formação. Após o primeiro ano, as DREs estudadas passaram a convidar os CPs para formações relativas ao pacto. As entrevistas revelam que os encontros formativos do PNAIC contribuíam para o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos em formações pregressas, mas que não chegaram a se constituir como uma base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. As professoras entrevistadas revelam que ele contribui com o que já conheciam sobre alfabetização, mas não acreditam que será suficiente para atingir o que se propõe, que é a alfabetização de todas as crianças. Trata-se de mais uma orientação sobre pressupostos da alfabetização e sobre algumas formas de abordagem valiosas, mas não fica claro o foco na diferenciação de estratégias pedagógicas para alcançar todos aqueles alunos que ainda não conseguem ler e escrever, mesmo depois de tantos bons programas de formação de professores alfabetizadores.

As coordenadoras entrevistadas relatam que conhecem a proposta do pacto, mas suas falas revelam que ele é relegado a segunda posição diante da diversidade de dificuldades

vivenciadas no dia-a-dia da escola, e o fato de não terem sido incluídas na formação pode ter contribuído para que o elo entre a política adotada oficialmente e a escola tenha sido enfraquecido. Ainda assim, foram criados alguns espaços nos horários de formação para a discussão do pacto.

Embora o PNAIC tenha sido instituído como a política de formação da rede para a alfabetização, surpreende que o Plano Municipal de Educação, composto por treze metas e posterior a ele, não faça sequer menção à alfabetização nos três primeiros anos do ciclo, apesar de incluir metas e estratégias que a favoreçam, como a redução dos alunos por classe no ciclo de alfabetização.

Os estudos e as entrevistas realizadas levam efetivamente a crer que o PNAIC teve pouca influência no modo de trabalhar das escolas consideradas, uma vez que não dialogou com a realidade das unidades escolares, com o percurso formativo que a rede municipal já possuía, e também com o grupo gestor das escolas e em especial com a coordenação pedagógica, que ficou a margem da formação. Além do que, como a adesão ao Pacto dependia de decisão individual dos professores, o que se aquilatou com as entrevistas é que não se criou, na maior parte das escolas visitadas, uma atuação coletiva das equipes escolares determinada a atingir as metas propostas sobre a alfabetização, nem tampouco um esforço mais concentrado para enfrentar as questões de alfabetização ainda não resolvidas por todos os alunos.

De acordo com os marcos legais, o PEA deveria estar articulado ao PNAIC, uma vez que ele se presta à implementação das políticas da rede. Sendo o PNAIC um pacto entre a União e os demais entes federados, e tendo a Secretaria Municipal de Educação aderido a esse pacto, era de se esperar que os PEAs estivessem "amarrados" à proposta de governo em uma perspectiva mais ampla. Contudo, como se pode observar nas entrevistas, os PEAs seguiram caminhos próprios, partindo das demandas das escolas e da portaria municipal, e não se articularam efetivamente ao PNAIC, tendo sido transformados em mero espaço de divulgação sobre as formações que as professoras cursistas haviam tido fora da escola. Se por um lado o PEA não se recusou a ser esse espaço de divulgação, por outro ele não tomou para si o compromisso subjacente a essa política, que foi trazida para o espaço de formação mais a título de informação do que efetivamente como o foco do trabalho coletivo da escola, ou do ciclo de alfabetização.

Observa-se que houve um “descolamento” entre a gestão governamental do município e a proposta federal, ou seja, os projetos da rede não dialogaram com o programa mais amplo, o que pode explicar a fragilidade com que esse elo entre o PEA e o PNAIC se estabeleceu na rede municipal.

A convergência entre ambos, projeto da rede e proposta nacional, não surge naturalmente, de forma espontânea. É necessária a criação de instrumentos de ligação entre eles para propiciar maior efetividade na concretização das propostas.

Além disso, faz-se necessário que os programas tenham maior clareza sobre sua intencionalidade, apontando, inclusive, metas a serem atingidas pelas escolas, o que forçosamente as levaria a uma busca coletiva para que os projetos que já são desenvolvidos na rede pudessem articular-se à proposta nacional.

Isso posto, é possível afirmar que a equipe gestora das unidades educacionais, em especial, o coordenador pedagógico, assume papel estratégico nesse tipo de implementação, uma vez que sua atuação é diretamente ligada à equipe docente. Além disso, a equipe gestora possui condições para o acompanhamento e redirecionamento das práticas escolares, tonando evidente o papel de monitoramento na implementação dos programas – monitoramento este que não deve ocorrer no estilo das cobranças e punições, mas sim enquanto participação nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola, retornando sempre aos objetivos principais dos programas.

Contudo, verifica-se nas entrevistas que a atuação do coordenador pedagógico possui alcance limitado. O excesso de atribuições, as dificuldades encontradas na lida diária da escola, o tempo escasso para a realização de uma formação de docentes com qualidade, bem como a própria organização das jornadas de trabalho dos professores, impõem uma atuação de “sobrevivência”, de resolução de problemas emergenciais, o que não propicia a existência de uma prática reflexiva, revisitada, que gere avanços no trabalho coletivo. A sua própria formação continuada tem sido muitas vezes descurada, o que não contribui efetivamente para o seu crescimento profissional.

O PNAIC, por sua vez, também se mostrou uma ação limitada na formação docente, e para o coordenador, um “mistério a ser desvendado”. Apesar dos esforços das DREs, o diálogo entre o planejamento da escola e a política mais ampla da rede ficou prejudicado por falta de um elemento de conexão, que poderia ser favorecido pelo coordenador pedagógico.

Ideal seria que ele fosse “convencido” da efetividade do pacto para que pudesse ajudar a construir a relação entre o que estava sendo proposto e as reais condições da escola.

O trabalho do CP que acompanha as turmas de alfabetização é complexo e permeado por sutilezas, que vão desde as questões da infância até a garantia do direito à alfabetização na língua materna e nas demais áreas do conhecimento. Acreditamos que a coordenação pedagógica tem muito a contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas municipais paulistanas, e que sua presença na unidade escolar pode ajudar a dar sentido e segurança ao trabalho dos professores. Entretanto, ela mesma deve receber apoio do sistema educacional para pôr em prática um trabalho mais compartilhado entre os docentes que os levem a investigações mais profícuas sobre como superar as dificuldades que veem enfrentando com as aprendizagens dos alunos, e a atuações mais colaborativas no sentido de garantir a todos os alunos o direito à educação.

O que se buscou no presente trabalho foi situar as propostas de formação continuada que tratam da alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo, sob a ótica da atuação da coordenação pedagógica, mesmo admitindo que a garantia do direito à alfabetização se constitui uma questão de difícil solução apenas pela via da formação continuada. Para tanto, outras ações conjugadas são necessárias, como as adequadas condições de trabalho aos professores, o número suficiente de alunos por classe que possibilite o real acompanhamento da evolução dos estudantes, a recuperação paralela aos alunos que necessitem de apoio, além de ações sociais efetivas para as famílias que se encontrem em situação de vulnerabilidade social.

13. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Formação centrada na escola: das intenções às ações.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015

ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M. A; KLEIN, S. B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, vol. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo.** 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education.** Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORGES, Maria Mendes. **A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação na área de História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/15692.htm>. Acesso em 13/07/2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13/07/2018.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** 2ª. ed. Brasília: MEC, set. 2009.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação.** Brasília, DF: MEC, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA - Documento Básico.** Brasília, DF, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf Acesso em 11/07/2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: 2014a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 13/07/2018.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 22/11/2016.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização. Apresentação de resultados**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13/07/2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Garota Interrompida: Metáfora a ser enfrentada**. In: O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. São Paulo: Loyola, 2012.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas da rede pública municipal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

(SMESP). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set/dez. 2014.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017a.

_____. **Da escola pública ao espaço público da educação.** Campinas, UNICAMP, 2017b. Conferência em 30/10/2017 no Congresso Internacional "Escola Pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis". Disponível em: Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=8WVJ5U3vwpM;> Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Nr5J-hxz7AI;> Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=cwO0zTdHNk>; Acesso em 13/07/2018

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Coordenador Pedagógico: Revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012.** Revista Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 6, n. 13, p. 83-99, set./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação do Brasil.** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Selma Garrido. **A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Alternativas do Ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita). Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf> Acesso: 13/07/2018

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: Implicações Políticas e Sofrimento no Trabalho**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SANTOS, Natália Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (mun.) Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 1.654 de 06 de março de 2004. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências**. São Paulo: SME, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.328 de 26 de setembro de 2005. **Institui, para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs**. São Paulo: SME, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho - subsídios para os coordenadores pedagógicos**. São Paulo: SME / DOT, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 654 de 03 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências**. São Paulo: SME, 2006b.

_____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas**

carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: SME, 2007.

_____. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. **Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.** São Paulo: SME, 2013 a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013. **Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.** São Paulo: SME, 2013b. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME> Acesso em 13/07/2018

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação.** São Paulo: SME / DOT, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências.** São Paulo: SME, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério – Edição Especial PNAIC.** São Paulo: SME, 2014c.

_____. Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.** Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=18092015L162710000>. Acesso em: 13/07/2018

SCHÖN, Donald. A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.) Os professores e a sua Formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Vera Maria de. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004. Gênese, transformações e desafios**. 2005. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. **Os Parques Infantis da Cidade de São Paulo (1935-1938): Análise do Modelo Didático-Pedagógico**. Revista de Iniciação Científica da FFC, Marília, v. 4, n. 1, p. 117-133, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de consentimento livre e esclarecido

Problematizando o papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de São Paulo

Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP

Pesquisadora: Renata Livia Soares Perini – RG 41.230.388-7

Período da pesquisa: agosto de 2015 a agosto de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa que objetiva analisar o papel do coordenador pedagógico que atua no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental na rede pública municipal de São Paulo. Sua contribuição é muito importante para que possamos compreender melhor como se dá o apoio prestado às escolas por parte da DIPED (Divisão Pedagógica), visando a melhoria das atividades educativas. Nesses termos, solicitamos sua colaboração na pesquisa, comprometendo-nos em garantir a privacidade das pessoas e escolas envolvidas. Solicitamos o seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e/ou trabalhos de natureza científica e para transcrição das entrevistas no decorrer da pesquisa, garantindo o anonimato.

Desde já agradecemos seu consentimento e nos comprometemos a devolver às escolas os resultados desse estudo.

Eu, _____
portador(a) do RG _____, concordo(a) em participar da referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações acerca de seu conteúdo e finalidade. Informo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, se assim o desejar.

Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do participante)

**Problematizando o papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores
dos anos iniciais da rede municipal de ensino de São Paulo**

Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP

Pesquisadora: Renata Livia Soares Perini – RG 41.230.388-7

Período da pesquisa: agosto de 2015 a agosto de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa que objetiva analisar o papel do coordenador pedagógico que atua no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental na rede pública municipal de São Paulo. Sua contribuição é muito importante para que possamos compreender melhor como se dá a atuação do coordenador pedagógico na formação docente. Nesses termos, solicitamos sua colaboração na pesquisa, comprometendo-nos em garantir a privacidade das pessoas e escolas envolvidas. Solicitamos o seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e/ou trabalhos de natureza científica e para transcrição das entrevistas no decorrer da pesquisa, garantindo o anonimato.

Desde já agradecemos seu consentimento e nos comprometemos a devolver às escolas os resultados desse estudo.

Eu, _____
portador(a) do RG _____, concordo(a) em participar da
referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações acerca de seu conteúdo e
finalidade. Informo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, se assim
o desejar.

Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para DIPED

Roteiro para entrevista – Divisão Pedagógica

Informações sobre o entrevistado

- Nome, cargo, tempo na rede, tempo de trabalho na DIPED, formação (inicial, complementares).

Questões orientadoras

1. Qual o principal objetivo dos encontros formativos para coordenadores pedagógicos?
2. Como é realizada a construção das pautas de formação / definição dos temas / organização da carga horária e local / seleção dos palestrantes; etc.?
3. Há acompanhamento pela DRE do trabalho pedagógico realizado pelas escolas? Como ele é realizado?
4. Qual a importância do coordenador pedagógico para a implementação das diretrizes da rede?
5. Como a DIPED articula o trabalho realizado pelas escolas e as diretrizes de SME?
6. A chegada do PNAIC trouxe alguma mudança na construção das formações destinadas aos coordenadores pedagógicos?
7. Como a DIDEP organizou a formação dos CPs durante o período de implementação do PNAIC (2013 a 2016)?
8. Quais as responsabilidades dos CPs considerando os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Provinha Brasil?
9. Como era a formação dos CPs nos anos anteriores ao PNAIC (antes de 2013, gestões Kassab e Serra)?
10. Quais as responsabilidades específicas dos CPs em relação à alfabetização?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para Coordenadores Pedagógicos

Roteiro para entrevista

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Escola 1 – DRE _____

Entrevista com COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Fazer uma breve apresentação da pesquisa.

Título: PROBLEMATIZANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A pesquisa busca investigar como se dá a atuação do coordenador pedagógico que atua no ciclo I (alfabetização) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no que concerne às formações desenvolvidas com a equipe docente, em duas formas: a formação centrada na escola, como o PEA (Projeto Especial de Ação) e a formação oferecida por meio do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O recorte de tempo é de 2013 a 2016 – período de implementação e desenvolvimento do PNAIC.

2. Solicitar que o(a) entrevistado(a) fale brevemente sobre seu percurso de trabalho na SME e sua formação.

Questões orientadora da entrevista

1. Sabemos que no período de 2013 a 2016 as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo tiveram basicamente duas formações para os professores do ciclo de alfabetização: o PEA (Projeto Especial de Ação) e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Como foram desenvolvidas cada uma delas nessa unidade escolar e qual o papel do CP em cada uma delas?
2. O CP conseguiu contribuir para articular a formação e as práticas dos professores alfabetizadores, tanto no PEA como no PNAIC? Que formação para essas atribuições o CP recebeu?

Tópicos a serem abordados

PEA

- Como o PEA é formulado e desenvolvido (como se chegam às temáticas);

- Como é a participação dos professores no PEA;
- Verificar se a temática da alfabetização é incluída nos estudos do PEA;
- Verificar como o CP articula o trabalho com os diversos ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral) por meio do PEA;
- Verificar se o PEA tem relação com os programas de SME e com o PNAIC;
- Que apoio recebem os CPs para desenvolver o PEA.

PNAIC

- Como foi a implementação na escola – verificar se houve formação para o CP, se receberam materiais de estudos, como a DRE orientou o trabalho das escolas;
- Verificar se a escola recebeu materiais para que os professores desenvolvessem o que era proposto na formação;
- Verificar como (se) ocorreu a articulação entre a proposta do PNAIC e o PPP da unidade;
- Se houve espaço para a multiplicação da formação do PNAIC na escola;
- Verificar como os professores receberam a formação do PNAIC – se houve boa aceitação;
- Se há prevalência ou não dos conhecimentos adquiridos em gestões anteriores;
- Quais as formas de acompanhamento que o CP utiliza nas turmas de alfabetização (dentro do ciclo);
- Verificar se há trabalho coletivo (CPs e professores) no planejamento das aulas e no **acompanhamento dos alunos que apresentam defasagens de aprendizagem** / formas de organização da escola;
- Verificar quais materiais estão disponíveis aos professores para o desenvolvimento do trabalho em turmas de alfabetização;
- Verificar se a escola acompanha os resultados de avaliações externas (Provinha Brasil e ANA), e como realiza a análise desses dados;
- Qual a relação entre o CP e a DRE – se há formações que o auxiliem a conduzir o PEA, se há suporte, trabalho em colaboração;
- Verificar como/se direção e supervisão dão suporte necessário ao desenvolvimento das formações.

Explorar

Relação das formações com a demanda de implementação de políticas de SME.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para Professores

Roteiro para entrevista

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Escola 1 – DRE _____

Entrevista com PROFESSORA 1

1. Fazer uma breve apresentação da pesquisa.

Título: PROBLEMATIZANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A pesquisa busca investigar como se dá a atuação do coordenador pedagógico que atua no ciclo I (alfabetização) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no que concerne às formações desenvolvidas com a equipe docente, em duas formas: a formação centrada na escola, como o PEA (Projeto Especial de Ação) e a formação oferecida por meio do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O recorte de tempo é de 2013 a 2016 – período de implementação e desenvolvimento do PNAIC.

2. Solicitar que o(a) entrevistado(a) fale brevemente sobre seu percurso de trabalho na SME e sua formação.

Questões orientadora da entrevista

1. Como se deram as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, considerando o recorte de tempo de 2013 a 2016, em especial o PEA e o PNAIC?
2. Quais as implicações dessas formações para a prática em sala de aula?

Tópicos a serem abordados

PNAIC

- Verificar como foi a participação na formação – se esteve presente no primeiro ano, 2013, com língua portuguesa;
- Como se deu a integração entre os professores cursistas, e como essa interação auxiliou (ou não) na melhoria das práticas docentes da unidade;
- Verificar se os materiais enviados e os disponibilizados pela escola contribuíram com o trabalho de alfabetização;

- Verificar como acontece o trabalho coletivo no planejamento e acompanhamento das turmas de alfabetização, entre os professores e coordenação pedagógica.

PEA

- Quais contribuições o PEA traz ao trabalho com as turmas de alfabetização.

Explorar

Prevalência ou não dos conhecimentos docentes adquiridos em gestões anteriores.

APÊNDICE E – Transcrição de entrevista – DIPED 1

Entrevistado: DRE1 D1: Diretora da Divisão Pedagógica da DRE 1

Entrevista realizada em 29 de novembro de 2016, na sala de leitura da DRE. Duração da entrevista: 1 hora, 19 minutos

R: Meu nome é Renata, hoje é dia 29 de novembro de 2016, e eu vou entrevistar a Laura, que é diretora da Divisão Pedagógica da DRE 1. Você autoriza que seja gravada a entrevista?

DRE1 D1: Sim.

R: Inicialmente eu gostaria de saber alguns dados profissionais, de formação, como seu cargo, tempo na rede, tempo de trabalho na DIPED, e formação.

DRE1 D1: Sim. Bom, meu nome é Laura, o meu cargo efetivo é supervisor escolar, estou até dia 31 de dezembro [de 2016] como diretora da Divisão Pedagógica da DRE 1. Meu tempo na rede... eu entrei na rede de São Paulo, aqui no município, 27 de março de 87, então, farei 30 anos agora, em 2017, em março. Entrei na DIPED dia 19 de fevereiro de 2013, nessa gestão. Na verdade, eu assumi desde janeiro de 2013, porém, a nomeação foi dia 19 de fevereiro, então, farei daqui a pouco, acabo os quatro anos da gestão, agora 31 de dezembro, também. Minha formação inicial é pedagogia, embora tenha feito, anteriormente, magistério, e depois eu fiz o mestrado na linha de didática, metodologias, lá na USP, pautada, principalmente, na formação de professores. Fiz uma pós graduação em alfabetização, mas lato sensu. Acho que é um pouco isso, e depois, acho que foram mais os cursos, atividades, pautadas sempre na questão da pedagogia mesmo. É o que eu gosto.

R: Acho que para iniciar, seria legal também ver a tua participação nas escolas. Você já atuou como coordenadora, como diretora...

DRE1 D1: Sim. Depois, e até concomitante, acho que você pode até ver lá no memorial...

R: Isso, da tua dissertação.

DRE1 D1: O F. até fez questão de deixar o memorial, porque o ele traz já o que tem a ver com a minha pesquisa. Eu faço o traço lá na minha dissertação um pouco do que é, como eu fui me constituindo enquanto formadora, enquanto educadora. Então, acho que traz um pouco isso. Eu fui tanto professora no Estado quanto na Rede Municipal, professora alfabetizadora. Depois, no Estado, até primeiro, eu fui coordenadora de escola padrão, em 93 a 95, e também trabalhei na gestão do Paulo Freire, Mario Sergio Cortella, com a formação de jovens e adultos, dando formação aos professores de jovens e adultos. Daí, eu fui na prefeitura, coordenadora pedagógica, quando eu prestei o concurso. Depois fui diretora, também, de uma escola bem grande, 2400 alunos, embora eu tenha ingressado [em outra unidade], mas quando ela era pequena ainda, quatro salas apenas, mas com muitas complicações, dificuldades, porque não tinha professor para essa unidade. E depois acabei assumindo a supervisão em 2008, então, vivenciei os cargos da carreira do magistério.

R: Isso te ajudou bastante nesse período de DIPED.

DRE1 D1: Sim, primeiro porque até o trabalho que eu tive na DRE em 92 já me ajudou bastante, porque você era formadora, mas você acaba tendo uma visão geral do que acontece numa rede. Daí, enquanto coordenadora pedagógica, você tem o lado da escola, você consegue fazer a articulação do que está acontecendo na rede, mas também tem uma vida que é a da unidade, que é o PPP da unidade, o currículo que está ali desenvolvido, que é diferente. Quando você vai para a direção, você vê uma outra questão, porque na coordenação, me prendia muito a questão pedagógica. Depois, quando você assume a direção, você vê que tudo tem que ser em prol do pedagógico, porém, você tem que fazer alguns serviços, entre aspas, que as pessoas dizem administrativo - burocrático, mas na verdade eu acho que é tudo pedagógico mesmo, só que são diferentes. As pessoas me chamavam de “diretora pedagógica”, mas eu acho que todo diretor tinha que ser assim, esse olhar, essa visão do pedagógico, e essa parte administrativa em prol do que está acontecendo no pedagógico também. Mas não é fácil o equilíbrio... porque falta pessoal, às vezes, mas eu acho que é o desafio do gestor.

R: Então a gente passa para as questões orientadoras. Primeiro, eu gostaria de saber o que você pensa: qual o principal objetivo dos encontros formativos para coordenadores pedagógicos.

DRE1 D1: Eu vejo assim, principalmente, é você fazer essa relação do currículo que acontece na unidade e as diretrizes da Secretaria. Então, quando DIPED chama o coordenador para estar num encontro formativo, tem que ter esse movimento. Propiciar, na verdade, que o coordenador veja o que está acontecendo na sua unidade, qual a sua relação... Por exemplo, vou pegar aqui o nosso trajeto com o coordenador pedagógico: em 2013, o que que a gente teve chegando já? Nós chamamos coordenadores pedagógicos para uma escuta, qual era a demanda que necessitava. Nós fizemos uma carta chamando os coordenadores, os professores, para fazer uma escuta, é claro que com representação dos professores, na época, para escutar a demanda, mas os coordenadores, todos. E as demandas eram muitas. Eu tenho até hoje, porque a gente arquivou, fez um arquivo, estamos fazendo um memorial, então a gente até está voltando um pouco para esses pontos, esse percurso. Nós colocamos, por exemplo, era um desafio a questão dos registros. Outro desafio era a questão de pensar o currículo além do “Ler e Escrever”, porque eles reclamaram muito quando nós chegamos, que ficou muito pautado só no “Ler e Escrever”, e principalmente no ciclo de alfabetização. Então eles queriam ter uma visão do currículo inteiro. E também que era muito dividido, reunião para coordenador do ciclo de alfabetização, reunião para o coordenador do fundamental I e II. E eles tinham razão, porque o coordenador pedagógico não pode estar fragmentado, sem conhecer... Ele não precisa conhecer profundamente tudo, mas ele tem que saber como ele pode articular tudo que acontece na unidade, porque você não vai ter domínio de matemática, de português, ou do ciclo de alfabetização inteiramente, sendo que você tem às vezes outra formação. Mas você tem que saber como articular com os instrumentos que você tem, com o conhecimento que você tem, principalmente pedagógicos, didáticos e curriculares. Então, nós chamamos os coordenadores para discutir, que foi um pouco da continuidade de algumas discussões anteriores, de outras gestões até, mas que eu ainda considero um desafio, que é a rotina do coordenador pedagógico, o papel dele, a atribuição

que ele tem, e o quanto isso ainda é algo difícil. Primeiro eles falaram que tinha que discutir registro, papel do coordenador pedagógico, as atribuições, a avaliação, como que o coordenador poderia atuar nas diferentes áreas, e como que ele poderia coordenar tudo isso. As demandas dos coordenadores pedagógicos foram pautadas nesse sentido, nesses aspectos. Então, que que nós fizemos? Nós começamos nossa formação a partir dessas demandas, pegando a atribuição do coordenador, a sua rotina, que também é outro desafio... Há coordenadores que não conseguem, por exemplo, fazer essa articulação “teoria e prática”, não conseguem fazer uma pauta de observação das aulas dos professores... que para ele há uma dificuldade muito grande na questão da própria formação, que para mim, é o papel fundamental do coordenador pedagógico, que é a formação e o acompanhamento, e daí ele não consegue fazer uma formação da JEIF ou preparar uma boa reunião pedagógica. Então, quando você discute, você dá, na verdade, elementos, e forma esse coordenador para sua atuação cotidiana. Eu acho que esse é um ponto grande dos encontros formativos. O outro ponto que eu poderia colocar: toda gestão tem uma diretriz. Então, por exemplo, 2014 nós tivemos o programa Mais Educação São Paulo. O que nós fizemos com os encontros formativos dos coordenadores pedagógicos? É discutir o que era esse programa, quais as mudanças que eram fundamentais e que são fundamentais para você conseguir, na verdade, seguir uma diretriz ou atender a diretriz maior da Secretaria. Então, por exemplo: o trabalho com o ciclo autoral, o trabalho com a interdisciplinaridade, o trabalho com projetos, e mesmo a avaliação, porque quando o Programa Mais Educação trouxe a questão dos ciclos, que também é outro desafio...

R: É outra demanda de formação.

DRE1 D1: É outra demanda. E que você traz também, ao final de cada ciclo, aprovação ou retenção, mas que traz no ciclo autoral, por exemplo, em todos os anos, a retenção. Como que você trabalha com o coordenador pedagógico essas questões? Por exemplo: “Agora, o professor pode reter o aluno”. Não, não é que pode reter. Mas isso, na rede, embora, às vezes, a gente ache que não está presente, que a retenção ainda não é alguma coisa muito forte, nós consideramos que era sim, tanto que, quando trouxe o Mais Educação, ao invés de as pessoas falarem assim “Olha, vamos ter que trabalhar com a inter [interdisciplinaridade], olha que legal, a dupla regência, docência compartilhada...”. Não, a questão era: “Agora podemos reprovar”. Então, nós tínhamos que trabalhar todas as questões que traziam esse programa. Era para discutir a avaliação para a aprendizagem, mas não era para reprovar. A reprovação era o último recurso, e eu ainda sou contra, totalmente, a retenção. Então, a questão do próprio ciclo, e ainda eu acho que é um grande desafio, fica sem ter uma concepção mesmo do que é o ciclo. Então, “Ah, mas a criança agora pode aprender a ler e escrever até o terceiro ano”. O que ela pode? Então, quando traz, por exemplo, os elementos conceituais do PNAIC, e que fala que é um direito da criança aprender dentro do ciclo, ele vai falar lá o que ela precisa no primeiro ano, o que pode ser no segundo, terceiro. Então, não fica assim uma coisa: “Ah, pode, alguém vai fazer, mas não sou eu”. Não é isso. Então, qual o objetivo desses encontros? Resumindo: primeiro, é atender as demandas dos próprios coordenadores pedagógicos nos seus processos de formação. Segundo, é estabelecer sim uma discussão e uma apropriação das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, e quando eu falo isso, não é questão de concordar com tudo, mas é discutir, é ver o que é importante, é ver o que é significativo, e também se apropriar. O coordenador ter elementos para ele também discutir lá na sua unidade com os professores, com os funcionários. O que fazer então para que esses princípios sejam

garantidos. Por exemplo: o princípio de autoria, de protagonismo, a educação étnico racial, a educação especial, que são temáticas tão presentes no dia-a-dia, mas que com o Mais Educação, ganharam uma intensidade maior. Eu vejo assim. Acabaram tendo uma intensidade maior, tanto que na gestão anterior, por exemplo, educação étnico racial não era discutida. A questão de gênero. E mesmo do direito de a criança aprender.

R: Eram as expectativas de aprendizagem, até então.

DRE1 D1: Sim. Então, qual é o direito? E não é uma simples troca de palavras. É o que eu faço para que, de fato, essas crianças aprendam. Como eu mobilizo essa unidade escolar? Como eu mobilizo os profissionais que lá estão para garantir que essas crianças aprendam? Como eu mobilizo uma comunidade? Qual a minha contribuição, meu papel, de cada profissional da unidade, para garantir o direito dessa criança? Os encontros formativos, então, partem sim dessa escuta do coordenador, mas da diretriz da Secretaria, e do PPP da unidade. Acho que é propiciar que ele olhe para esse PPP, que ele discuta mais na escola, que seja uma coisa viva.

R: Certo. E, bom, acho que depois tem uma questão que a gente fala exatamente isso, como são recolhidos esses temas, acho que já foi respondido. Então vamos pensar nessa questão dois. Como é realizada a construção das pautas de formação?

DRE1 D1: Acho que é bem isso. Se você pegar todas as pautas, vamos supor, de 2013, você vai ver que tem a ver muito com inter [ciclo interdisciplinar], com ciclo autoral, com TCA, com pesquisa, porque tem a ver com o aluno pesquisador, tem a ver com autoria, tanto docente quando discente. Você vai ver que as pautas de formação dos coordenadores foi essa. Ela foi inteira, tem uma sequência. A partir da avaliação, que também é importante, de 2013, nós elaboramos a pauta de 2014, mais o programa Mais Educação, que entrou como diretriz grande da Secretaria; em 2015, a partir da avaliação de 2014. Porque a gente lê as avaliações que são feitas pelos CPs. A escuta também. Às vezes tem a leitura, mas também tem algumas falas, que as pessoas às vezes vão nos dizendo aos poucos, ou num encontro, ou numa formação, e que também a gente vai registrando. “Olha, é uma demanda, uma necessidade formativa”. E 2015, nós tivemos, eu lembro bem, até foi uma discussão que nós fizemos, não sei se você estava já aqui na nossa região.

R: Em 2015 sim. Foi meu primeiro ano.

DRE1 D1: Porque nós colocamos, nós até apresentamos para os coordenadores, não sei se você estava nessa reunião.

R: A proposta dos territórios.

DRE1 D1: Não. 2015, não agora no começo de 2016. Logo no começo de 2015. Nós apresentamos como seriam as formações e se estava tudo bem. Porque eles [os coordenadores pedagógicos] acharam que os encontros formativos, por exemplo de 2014, foram mensais, exceto em julho, que nós fizemos um “intensivão”. O Programa Mais Educação estava ali, começando, e as pessoas queriam mais, mais e mais formações e informações, então nós fizemos um “intensivão”, e depois foram reuniões mensais. Pela avaliação, algumas

reivindicações foram feitas. Eles queriam discutir avaliação, currículo integrador, e mais ainda do ciclo interdisciplinar e autoral. Então, nós montamos três formações. Nós montamos uma do currículo integrador, que foi até a própria equipe da DIPED que desenvolveu.

R: Foi a Regina, né?

DRE1 D1: A Regina, a Angélica, a Verônica. Eram várias turmas. Nós fizemos duplas diferentes para ter o currículo integrador. Fizemos a formação de avaliação, que foi com a Sônia e com a Valéria, e realizamos o ciclo interdisciplinar e autoral, que daí nós tivemos vários palestrantes, um dia veio a R., um dia veio o professor N., outro dia veio o pessoal do Ginásio Vocacional. Então nós fomos fazendo para poder dar algumas ideias de como poderia ser desenvolvido o ciclo, ações didáticas, pedagógicas, no ciclo interdisciplinar e autoral. Por quê? Na verdade, em 2014, depois que as pessoas entenderam, elas queriam modelos prontos, descritivos, e não é o nosso princípio. A gente queria que as pessoas fossem guiando a partir da sua própria história e do PPP da própria unidade. Mesmo os relatos de prática das escolas que foram acontecendo, foram ajudando as outras unidades a pensar em como que poderia desenvolver o ciclo interdisciplinar e autoral na sua unidade. O PNAIC, por exemplo, chegou. Nós criamos em 2013 e 2014 um grupo de estudo aqui, com os CPs que quisessem participar. Não era algo obrigatório. Era um convite. A Angélica que desenvolveu o grupo de estudo. E daí, vieram, mas vieram poucos CPs. Por quê? As pessoas falavam para a gente que elas não estavam vindo porque sobre alfabetização elas sabiam bastante, que foi o que o outro governo tinha trabalhado. Só que daí o PNAIC acabou desestruturando um pouco. Algumas questões que não tinham sido discutidas anteriormente, foram discutidas no PNAIC. E não só isso. Era uma formação por representação. Acabou sendo para todos os professores, o que mudou. Então, você tinha também uma demanda do CPs: “O que está acontecendo no PNAIC?”. Não dava para você dar o curso inteiro, é claro, mas dava para você falar sobre uma ideia e o que estava acontecendo de forma geral. Em 2016 nós tivemos como pauta nos territórios, que também foi uma avaliação, que os CPs gostariam de discutir mais entre as escolas próximas, até a partir de uma diretriz maior que era o currículo integrador, e do curso anterior também, que tinha sido desenvolvido em 2015. Então nós mobilizamos, fizemos planejamento estratégico pensando em como que seria essa formação, não só na questão do conteúdo, do que ia ser discutido na temática, mas também no formato. E daí nós pensamos nessa formação do território. Na verdade, eu já pensava sobre isso. Se você leu minha dissertação, eu já escrevo sobre essas questões. Mas não poderia ser só eu pensando nisso. O grupo tinha que sentir necessidade. E como o grupo dos coordenadores, também dos gestores, dos diretores, trouxeram essa necessidade. Acho que casou o que eu acreditava, e a gente montou. E ao montar essa formação, elaborar essa formação, nos territórios, o formato então ficou definido. Agora, quais eram as discussões? Discussões que faltaram. Inclusive, a gente sempre ia fazendo esse resgate. O que faltou, o que era uma demanda e que não foi contemplada ainda? Então, pode exemplo: discutir o sujeito da aprendizagem para garantir o direito de aprendizagem desse sujeito, era importante. Porque deu para perceber que a gente estava perdendo o sujeito. As pessoas estavam discutindo sobre avaliação, discutindo sobre currículo integrador, mas pautando, às vezes, num aluno que era ideal, numa criança ideal, tanto do ciclo de alfabetização, quanto na educação infantil, quanto nos outros ciclos e até na EJA. Então, discutir o sujeito como primeira pauta da formação. Tanto que os territórios caminharam semelhante, mas não foram iguais. É isso que a gente queria, até atender as expectativas de cada território. Mas pensamos

também que poderia ter uma ação que o CP não estivesse sozinho nessa condição de ser o único formador e aquela única pessoa que deveria pensar sobre o pedagógico e sobre o acompanhamento, sobre a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Na educação infantil a gente já tinha conseguido avançar nisso, mas no ensino fundamental é mais difícil.

R: Eu ia te perguntar isso, você sentiu que a adesão dos assistentes e dos diretores foi positiva.

DRE1 D1: Eu achei que foi super positiva. Por que? É claro que cada grupo é um grupo. Você tem em alguns grupos assistentes, diretores muito mais atentos, e outros talvez um pouco... não sei se é “atento” a palavra certa. Mas que tem mais dificuldade no olhar, e pensar no pedagógico, numa concepção que também não são todos os coordenadores que pensam, e que a gente gostaria, na verdade. Eu acho que em alguns grupos, inclusive, os diretores contribuíram mais que alguns coordenadores, então eu acho que essa junção de trazer a equipe gestora para pensar nesse acompanhamento no primeiro semestre, já fez toda a diferença. Então, olha: quem é esse sujeito de aprendizagem? Quem é esse sujeito que foi reprovado? Você lembra que foi uma das primeiras questões.

R: Foi um dos primeiros encontros.

DRE1 D1: Quais as lógicas que nós temos que desconstruir na unidade? Para quê? Para garantir direitos de aprendizagem para essas crianças. Então eu acho que é colocar um dinamismo na escola. É claro que não é só a DIPED que tem que fazer isso. Eu sou supervisora de cargo base, como eu falei, e acho que o supervisor tem papel fundamental nisso, de fazer com que a equipe sente, que discuta, analise os dados que tem na unidade, e a vida que tem naquela unidade em relação às crianças e suas aprendizagens. Quando você traz para o território o diretor, o assistente, o CP, eu acho que é uma outra dimensão. Você traz a contribuição de vários olhares e a discussão desses olhares. Eu acho que foi bem produtivo. E sai com o plano de ação a partir de todas as falas das possibilidades de todos os territórios. Você vê que a gente agrupou. Eu acho que isso também deu uma dimensão legal para as pessoas que estavam começando. Muitos coordenadores assumiram agora, porque não teve mais concurso.

R: Tem bastante designado.

DRE1 D1: Eu acho que de quando eu comecei, em 2013, a agora, já tem muitos coordenadores que já saíram, que assumiram outros cargos, ou desistiram, voltaram... se eram designados, voltaram. Mas se eram efetivos, ou foram para a EMEI, ou foram para o CEI. A gente teve muita transição, principalmente de 2014 para 2015, muitos mesmo. Nós fizemos uma reunião de acolhimento que tinham muitos. Essa sala aqui, a sala de leitura, encheu. Quantos transitam de uma modalidade para outra? Então, você fazer uma sistematização desse acompanhamento, do que olhar na EMEF, e lá no CEI e na EMEI, na educação infantil, eles também fazendo discussão do plano de ação a partir dos indicadores de qualidade, quer dizer, todos os gestores discutiram o plano de ação. Mas plano de ação no sentido do acompanhamento pedagógico.

R: Está certo. Bom, eu queria fazer uma pergunta sobre o acompanhamento realizado pela DRE nas escolas. Aqui não seria nem pela DRE, acho que pela DIPED.

DRE1 D1: Então, nós discutimos bastante esse ano sobre acompanhamento, tanto que começou a ação da DIPED no território de forma conjunta, no primeiro semestre, principalmente, indo [às escolas] sempre alguém da DIPED, alguém do CEFAI⁴⁷, alguém do NAAPA⁴⁸. E é explícito que não tem o mesmo número de pessoas em cada uma dessas equipes. Então, por exemplo, nós temos mais gente no CEFAI, são 10. Na DIPED nós temos 8. E no NAAPA nós temos 4 da rede direta. Então, não dá para em todas as visitas irem todos. Mas isso é uma forma de acompanhamento, acompanhamento físico, você estar indo nas unidades verificando. Nós temos outras formas também. Por exemplo, na formação do CP, na formação de professores, que foi praticamente para todos, mesmo o PNAIC. O que sai nessas reuniões? O que as pessoas trazem das suas unidades? E muitas vezes é pauta das nossas reuniões aqui na DIPED. Então, por exemplo, no currículo integrador, na nossa reunião de sexta-feira, que geralmente a gente faz na sexta, reunião da DIPED, então “Ah, tem aparecido na questão do currículo integrador que as crianças lá do ciclo de alfabetização não brincam”.

R: E aí vocês discutem por escola.

DRE1 D1: Às vezes de forma geral, e algumas escolas que chamam mais atenção.

R: Vocês fazem como fosse um estudo de caso? Vamos ver com mais atenção essa escola...

DRE1 D1: É, quem pode ajudar essa escola, o que pode. Por exemplo, é claro que a gente não consegue contemplar todos, mas algumas unidades a gente tem uma atenção maior. Resultado ANA: para nós é um indicador. A Prova Brasil, o IDEB, para a gente é um indicador. Eu falei das falas, da presença física, do que as pessoas vão trazendo. Um elemento, por exemplo, se a gente continua aqui na DIPED, que a gente olhou com bastante atenção: a jornada pedagógica. Cada território, o que foi apresentado? O que não foi apresentado? Qual foi a natureza dos trabalhos apresentados? Os relatos de prática em cada formação, geralmente, a gente colocou mesmo nas formações dos gestores. Quando um gestor trazia um relato de prática, como que depois a gente volta e fala: “Olha, precisa levar um texto “tal” para essa formação, porque tem problema no relato de prática”. Então, o acompanhamento é feito de várias formas. Quando o CEFAI vai para ver uma criança com deficiência na unidade, fazer o acompanhamento dela, e chega lá e vê outras questões acontecendo na unidade que impedem essa criança de aprender. Quando o NAAPA vai e também faz esse levantamento. Quando o Silvio está lá na formação de informática educativa, “Olha, essa unidade em dificuldades nisso, nisso e nisso”. Então, ele faz toda uma pauta para poder também ajudar no que apareceu na formação. Na própria formação a gente vai, às vezes, desconstruindo algumas pautas nossas para poder atender uma necessidade que a gente percebeu naquele grupo.

R: É bem difícil. São muitas escolas na DRE 1.

DRE1 D1: E são muitas demandas.

⁴⁷ Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

⁴⁸ Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem

R: Por polo deve ter umas 10, 12 escolas... só de EMEF, umas 50.

DRE1 D1: São 52. 51 e mais uma que vai aparecer agora. Da rede direta, nós temos 51 EMEFs, nós temos 40 CEIS e 41 EMEIs.

R: Esses CEIs contando direto e indireto.

DRE1 D1: Não, só direto.

R: Só direto! Bastante.

DRE1 D1: E nós temos 206 CEIs conveniados.

R: É bastante. O CEI conveniado também participa de todos esses processos?

DRE1 D1: Da formação, sim. Mas antes eles tinham uma participação diferenciada. Era só CP. E o CP da rede indireta e conveniada, existe uma substituição muito grande pelos responsáveis das entidades, e muitos responsáveis das entidades também não permitem que o CP venha. A gente faz o convite, porque, na verdade, os CEIs conveniados recebem uma verba para a própria formação que eles deveriam contratar. No próprio adicional, verba que vem do CEI conveniado, tem uma parte que é exclusiva para a formação. Porém, não são todos que utilizam para a formação, embora eles tenham reunião mensal, mas às vezes não chamam ninguém, não. Como garantir, pensando em rede, pensando em uma qualidade da rede? Essa DRE já tem um histórico de dar o atendimento, a formação, para o CP da rede conveniada. O que nós fizemos nessa gestão de diferente? Nós chamamos os diretores também para participação. E fizemos alguns movimentos para o professor da rede conveniada também estar presente. Então, tanto nós aqui da DRE, quanto a Secretaria, quando fazemos os seminários do currículo integrador, dos indicadores de qualidade da educação infantil, ela também já chama os CEIs conveniados para a discussão. Tanto foi um movimento da gestão quanto da nossa DRE. Nós fizemos algumas atividades formativas específicas para os professores dos CEIs conveniados. Na Jornada nós abrimos para os CEIs conveniados. Tudo que a gente pode chamar o CEI conveniado para estar junto na discussão, nós chamamos, pensando nos profissionais que lá estão e nas crianças que são atendidas. Na sua qualidade. Você tinha feito uma pergunta inicial...

R: Era a questão do acompanhamento, você citou o acompanhamento físico, as demandas que vocês recolhem das falas dos coordenadores...

DRE1 D1: Das próprias formações. Das próprias pessoas que vão às escolas, ou do NAAPA, ou do CEFAI, e da própria DIPED. Tivemos muitos convites esse ano e o ano passado também, mas acho que esse ano, essa ação do território ampliou a chamada das escolas para as pessoas estarem nas JEIFs. Eu estive, Pedro esteve...

R: As meninas do CEFAI estiveram na minha.

DRE1 D1: A Angélica, do CEFAl, o NAAPA. E também é uma devolutiva de acompanhamento: “Olha, nossa unidade está precisando disso”. Acho que quase todo mundo da DIPED esse ano esteve nas escolas participando do PEA, ou da reunião pedagógica ou do horário coletivo, porque às vezes não era um assunto específico do PEA, mas tinha o horário coletivo que atendeu a uma expectativa. Então... e mesmo o Silvío, da informática educativa. É essa mistura. Agora, você fala: “Olha, mas o acompanhamento ali, você saber o que essa criança alcançou”. Eu acho que existe uma limitação, que é: até onde DIPED vai, até onde a supervisão tem que ir. Por exemplo: alguns papéis que são cobrados da DIPED, para mim, são específicos da supervisão. Tem que ter um diálogo muito mais intenso entre a DIPED e a supervisão, para que tenha o acompanhamento geral. Porque, por exemplo, eu enquanto supervisora, tenho mais condições de ir lá, porque, eu tenho bem menos unidades.

R: Você tem um número X de escolas para acompanhar, e não todas.

DRE1 D1: Eu posso ir lá, só duas EMEFs, às vezes. Geralmente são duas EMEFs por supervisor, três, no máximo. Nossos setores aqui na DRE 1 e de outras DREs, quase todas, são duas EMEFs para cada setor de supervisão. Você tem o acompanhamento mais ali, detalhado. Pode ser feito. Agora, é claro, se teve um diálogo intenso, porque, às vezes a DIPED consegue ver algumas coisas, que dependendo do supervisor, ele não consegue, e vice-versa. Como que a gente faz essa troca?

R: Vocês têm esses momentos de encontro entre DIPED ou supervisores, não?

DRE1 D1: Às vezes até tem, mas eu acho que são poucos, e não vai para esse foco específico. Tanto que a Secretaria esse ano tentou fazer. Inclusive, veio o pessoal da Secretaria fazer esses encontros DIPED e supervisão. A nossa formação também, tanto do ano passado, quanto desse ano, no primeiro semestre, da supervisão com a DIPED, veio o pessoal da FAFE fazer o encontro coletivo. Mas tiveram muitas faltas.

R: De qual instituição?

DRE1 D1: Da FAFE.

R: O que é?

DRE1 D1: É a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP.

R: Ah, sim.

DRE1 D1: Então, ela mesma foi contratada pela Secretaria para fazer essa discussão conjunta, para poder acertar algumas concepções... afinar, não acertar. Para discutir. A professora E., inclusive, veio participar nessa formação. Mas, em alguns momentos, tiveram muitas ausências.

R: Dos supervisores? Dos gestores?

DRE1 D1: Principalmente dos supervisores. Porque eram supervisores e DIPED. Muitas ausências. Pra quê? Mas para a gente afinar. Para a gente discutir, inclusive, pensando nesse acompanhamento.

R: Esse ano a gente teve alguns encontros setoriais. Então, acho que foi o supervisor Lucio, o irmão dele...

DRE1 D1: O Claudio.

R: Mais uma supervisora. Eles acabaram fazendo num formato mais voltado para o pedagógico, eu achei.

DRE1 D1: Eu acho que isso foi legal, porque eles discutiram bastante o plano de ação. Mas eu acho que ainda, o ideal, seria a gente ter um plano de ação coletivo. Porque nós tínhamos o nosso. A proposta foi a gente fazer o plano conjunto, mas ela foi vencida. Cada um acabou ficando com o seu plano de ação. E daí, o que acontece? Aí dá diferença. Fica a mercê do que a DIPED quer fazer e do que cada supervisor quer fazer. Algumas escolas acabaram tendo atendimento do supervisor, mais específico, outras, talvez não. Se fosse algo da DRE, seria mais completo.

R: Mais abrangente.

DRE1 D1: Mais abrangente.

R: Qual a importância do coordenador pedagógico para a implementação das diretrizes da rede? Acho que você falou um pouquinho no começo da conversa. Se quiser retomar algum ponto.

DRE1 D1: Eu acho que é de fundamental importância. Porque, para mim, o CP é o que? É o articulador, é o mobilizador, é o formador, é o que acompanha. Eu não sei, eu fui coordenadora e eu acho que ele consegue fazer essa discussão de forma muito próxima do professor, muito próxima dos profissionais que lá atuam, fazendo sempre essa relação teoria e prática, que é a práxis mesmo. Eu acho que é fundamental para mim.

R: Agora essas questões vão tratar um pouquinho mais da questão do CP que trabalha com alfabetização. A chegada do PNAIC trouxe alguma mudança na construção das formações destinadas aos coordenadores pedagógicos?

DRE1 D1: Foi o que eu te falei um pouquinho também no começo. Quando o PNAIC chegou, a gente já fez um grupo de estudo para o coordenador. No primeiro ano, muitos coordenadores participaram. Muitos.

R: Em 2013.

DRE1 D1: 2013, do PNAIC, porque foi o primeiro ano, era alfabetização e letramento, pautada na questão da Língua Portuguesa. Então muitos participaram das EMEFs.

R: Do grupo de estudos.

DRE1 D1: Não, do próprio PNAIC, porque foram convidados a participar. A Secretaria tinha uma pendência se seriam pontuados ou não. Tanto que depois a gente fez um curso específico que acabou pontuando, não pelo PNAIC, mas pelo curso que foi feito na DRE. Em 2014, tinha o grupo de estudo, que era para quem ainda tivesse dúvidas. Então eu acho que trouxe esse movimento. Em 2015 foi a questão da matemática, e daí nós tínhamos o Sérgio que fez também algumas formações com os CPs, pensando nessa formação da matemática. A gente tentou sempre articular. E esse ano, por exemplo, a questão da avaliação, na verdade, nós já antecipamos. Foi trabalhado no ano passado tanto com os CPs quanto com o assistente de diretor.

R: Eu lembrei que em 2015 a gente teve também uma formação com a professora K., que era sobre alfabetização.

DRE1 D1: Isso, de alfabetização. Também, em virtude do PNAIC. Eram quatro formações, na verdade, que vocês citaram todos os anos. E em virtude do que? Da avaliação que os CPs tinham solicitado no ano anterior. Produção de textos, letramento... então, mobilizou. Eu vejo assim: essa foi a parte da DIPED, de mobilizar essas formações. E mesmo o currículo integrador, que trazia muita coisa que a gente estava trabalhando no PNAIC também.

R: Acho que a questão da ludicidade, da brincadeira...

DRE1 D1: Da ludicidade, da brincadeira, e mesmo da alfabetização. Mas como que é essa alfabetização? Da questão da organização de tempos, espaços e materiais. Acho que tudo isso acabou trazendo, mas não de uma forma assim: “Isso é só para o ciclo de alfabetização”. O currículo integrador fala que é tanto para a educação infantil, quanto para o ciclo de alfabetização, quanto para a EJA. Se você pensar bem, os ciclos interdisciplinar e autoral precisam do que? De organizar tempos, espaços e materiais também. O currículo integrador em sua extensão, em todas as modalidades. Eu acho que trouxe essa vida para a formação do CP, para não ficar uma coisa só para alimentar o PNAIC. Embora ele traga a alfabetização, ele amplia, porque discutir alfabetização não é só discutir lá no ciclo de alfabetização. Eu acho que ele amplia.

R: Quais as responsabilidades dos CPs, considerando os resultados da ANA, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização, e a Provinha Brasil?

DRE1 D1: Eu acho que as duas avaliações, elas são avaliações externas, certo? Mas elas trazem, por exemplo, leitura e raciocínio lógico matemático. Dá para a escola fazer a análise dos dados, dos resultados, e quais são as possibilidades de trabalho na unidade. Por exemplo, eu vou contar aqui uma experiência que eu acho que vai fugir um pouquinho da ANA, mas para você entender, da Provinha Brasil. Quando nós chegamos, em 2013, e isso foi cobrado, e até hoje a gente escuta: “Por que vocês não cobram mais sondagens?”

R: Aquelas planilhas de hipóteses de escrita.

DRE1 D1: Isso, isso. Por que a gente não cobra mais sondagem? Nós fizemos uma reunião no primeiro ano, e depois conversamos com os CPs, e mesmo assim muitos que estavam naquela reunião ainda não foram convencidos. As planilhas eram só entregues aqui, na DOT, até 2012. Eram elas entregues, e arquivadas.

R: E não existia um trabalho de análise.

DRE1 D1: E a sondagem, a meu ver, ela é da escola. Ela é um elemento de análise da escola. A DRE pode até pedir: “Olha, como que está a situação das crianças nesse processo de alfabetização?” Mas não necessariamente teria que ser a sondagem. E nós fizemos o que? Nós pedimos sim a primeira, uma sondagem, porque o pessoal estava cobrando a gente, e nós fizemos essa discussão. Como que nós fizemos essa discussão? “Olha, são tantas crianças silábicas, tantas que estão na hipótese de escrita silábicas com valor sonoro, e tantas na hipótese alfabética. O que a gente faz com essas crianças? Você tem que preparar uma atividade para essas crianças. Qual é a atividade?” A nossa discussão foi essa. “Qual a constância dessa atividade? Qual a sistematização?” Eu acho que a ANA e a Provinha Brasil trazem um dado de avaliação externa, com competências, habilidades. Só que, por exemplo, a leitura, é trabalhada a leitura na unidade? A K. trabalhou um pouco sobre essa questão. Como que é trabalhada essa leitura? Eu acho que esses dados ajudam a unidade. Não é ranking, não é para poder classificar a escola. Se tem avaliação externa, ela é para ser usada. Eu não quero nem colocar minha visão aqui, se ela é boa ou ruim, mas ela está aí. É para ser usada? Então tem que ser um dado para repensar se a gente está conseguindo garantir alguns direitos das crianças, e quais são as ações pedagógicas e didáticas que estão sendo desenvolvidas na unidade. Ela dá um elemento. Ela é parcial, essa visão, porque às vezes a criança, nas avaliações internas, é uma criança que até se dá muito bem, mas naquele instrumento ela não conseguiu. É um recorte, tanto a ANA como a Provinha Brasil. Mas ela dá um indicativo para o professor, para o CP, para a escola, para nós enquanto DIPED. “Olha, como está sendo trabalhado?” Por que que a gente chamou a K.? Porque a gente via uma dificuldade, principalmente, em produção de texto e leitura. A produção de textos ainda pautada muito... ou não tendo a produção de textos na escola, ou com uma visão ainda muito tecnicista, sem ter significado para a criança. Acho que pensar um pouco na Provinha Brasil e na ANA como avaliações que podem ajudar o professor, com todos os outros elementos, os outros instrumentos das avaliações internas. Que ele possa verificar tanto o seu planejamento, a sua proposta de trabalho, a sua postura enquanto educador, quanto ele perceber o que a criança precisa ainda avançar, o que a criança precisa aprender. Por que eu estou colocando isso, e enfatizando? Porque, às vezes, as pessoas... só esse instrumento é que vai dizer o que eu tenho que trabalhar. Não é. Eu acho que é muito mais que isso. Por exemplo, quando você tem uma atividade com as crianças pequenas, que você vê crianças do ciclo de alfabetização, em outras linguagens, como que elas desenvolvem? Na linguagem artística, as expressões, a desenvoltura, como que a criança cria, o que ela cria. A criticidade, tanto na Arte, na Educação Física, pensando numa educação que é cognitiva, mas ela também passa por uma questão da expressão corporal, do físico. Por exemplo, nessas provas você não consegue. Você não consegue ter uma avaliação dessas questões. De como a criança desenvolveu mesmo de forma integral. Eu acho que a ANA e a Provinha Brasil são mais um dos elementos para análise do professor.

R: Para a análise desse contexto mais geral.

DRE1 D1: Agora, como que o CP pode utilizar delas? Inserida nesse processo, não de forma fragmentada. Só vou analisar a ANA, a Provinha Brasil. Posso analisar sim esses resultados, posso ver o que eu preciso investir, inclusive, na formação dos professores lá na unidade, porque acredito muito nessa formação, em serviço, dentro da própria unidade, dentro da própria escola. A escola como locus de formação. Tudo que a gente faz aqui na DIPED é para que a escola tenha condições de criar esse espaço de formação dentro da unidade. Quando os professores vêm para a formação, por exemplo, do PNAIC, e eles voltam para a escola, esse espaço... por isso que eu falo, o CP não precisa saber tudo, mas ele tem que articular essas aprendizagens dos próprios profissionais lá na escola. A gente fala tanto de escola reflexiva, de uma escola crítica, reflexiva, que o professor tenha a sua própria formação, que ele seja também dono dessa formação dele. Mas, lá na escola... Acho que é o momento de articular, de problematizar, de tematizar. Eu acho que é uma tematização desses resultados.

R: Então você acha assim: que a DIPED teria uma função de atuar para que o coordenador tenha essa condição de trabalhar na escola com a formação do grupo.

DRE1 D1: Eu acho que é uma das.

R: É uma das tarefas.

DRE1 D1: Mas é mais complexo. Por exemplo, eu não acredito na formação por representação.

R: Em cascata, assim, passa para um, o outro passa... entendi.

DRE1 D1: Por quê? Cada um tem sua história, cada um tem o seu percurso, cada um tem sua memória. Tanto que você vai numa formação, você pode gostar e o outro detestar. Por que isso que acontece? Então, quando você chama todos os professores para participarem do PNAIC e de uma formação, e que não é por representação, cada um vai estar aprendendo algo, ou não. Mas cada um vai estar lá discutindo, propondo. Ele não vai falar: “Olha, meu colega foi e me disse isso”. Não, ele está. Quando ele chega na escola, cada um vai chegar com a sua impressão, e com suas dúvidas, suas indagações, com seus comentários. Aí você tem elementos para uma discussão boa também na escola. Às vezes você tem que sair de algumas unidades também para você ver outras práticas, para você ter outras ideias e outras possibilidades. Eu acho que a DIPED atua em várias questões. Quando você socializa práticas, quando você divulga práticas, como por exemplo, foi a Jornada. Quantas coisas as pessoas viram? Tanto que tem diretores falando assim: “Desde a jornada a gente está discutindo cada vez uma coisa diferente”. Mas, por quê? A DIPED aqui é um pouco do que o coordenador também é na unidade. Você mobiliza várias ações. Só que na escola você tem um projeto. Você tem um grupo mais fechado. Por exemplo, aqui às vezes, acaba uma formação e você não vê mais aquela pessoa por muito tempo. Na unidade não, você vê aquela pessoa todos os dias. Então ela pode ser um disparador. As formações aqui podem ser algo que instigue o professor a procurar, a discutir na escola, a problematizar. Quando começou o PNAIC, que as pessoas discutiam, por exemplo: “Letramento e alfabetização, qual a diferença?”. Quando o PNAIC traz essa discussão aqui, elas acabam sendo levadas para a

escola. Mas o que que a gente quer que mude de fato? O que a DIPED luta? Que esse movimento curricular, esse currículo que está sendo discutido, ele chegue da melhor forma para a criança. Que garanta essa aprendizagem da criança. Na verdade, a gente faz todo esse percurso para chegar na sala de aula, e na criança. Porque, às vezes, chega na sala de aula e não chega no aluno, não chega no sujeito. Então, que chegue nessa criança. Agora, por isso que eu não acredito na formação como algo imediato. Porque isso também é algo que a gente teve que desconstruir esse tempo todo. As pessoas falavam assim, às vezes, para a gente: “Nossa, o ano passado teve tanta formação e essa escola ainda continua assim”. Achavam porque que a gente estava dando formação agora, aqui na DIPED, a escola imediatamente teria que mudar. Não é assim. Nós trabalhamos com pessoas, que tem suas geografias, que tem todo um percurso. Como conversar com esse percurso formativo dessa pessoa? Acho que é isso que a gente tenta sempre provocar também nas reuniões, nas formações, mas que também não é fácil. Por isso que eu falo, é difícil sintetizar. Se eu fosse resumir: eu estou aqui na DIPED e todo o trabalho da DIPED é para a melhoria da qualidade das ações que acontecem, das ações desenvolvidas nas escolas, nas unidades, e nas salas e, principalmente, para garantir o quê? O direito.

R: Que as crianças aprendam.

DRE1 D1: Que as crianças aprendam. Agora, é tão simples assim? Não é.

R: É, mecânico.

DRE1 D1: Não é mecânico. É um processo. É um processo difícil. Por isso toda vez quando a gente vê alguma coisa que acontece numa unidade... por exemplo, vou pegar aqui uma fala de uma professora: “Olha, vocês estão trabalhando com alfabetização, com letramento...” no meio de uma aula do PNAIC. E também está tendo a formação lá da educação étnico-racial. “E eu percebi que as crianças negras da minha sala são as que tem mais dificuldade”. Quando o professor está falando isso, ele está falando de um currículo que não é fragmentando. Ele está vendo a criança que é negra, que tem alta vulnerabilidade, que às vezes está numa zona de pobreza muito grande. Isso não faz com que a criança... não pode botar no mito. Mas quais são as minhas propostas para fazer intervenções e trabalhar com essa criança e com que ela aprenda. Porque eu não posso constatar... que é a frase da V. e da R.: eu constatei, e aí? Eu tenho que analisar.

R: Tomar uma decisão. Fazer alguma coisa.

DRE1 D1: Tomar uma decisão. Fazer intervenções. Mobilizar os saberes, e tudo o mais, inclusive do professor. Porque, quando você tematiza numa JEIF, num horário coletivo, numa reunião pedagógica, é para quê? Numa jornada? É para quê?

R: Não é para que fique só na constatação.

DRE1 D1: Agora, discutir currículo, formação e avaliação, são três grandes eixos. E gestão pedagógica. Tudo isso na gestão pedagógica. É muito difícil, não é fácil. Porque uma hora você às vezes até cai mais, e tenta mais discutir só gestão pedagógica. Mas pautado em quê? Em algum currículo que está aí. Não é num vazio. Agora, tem hora que você pega mais a

questão curricular mesmo, para discutir conceitos, até. E que precisam ser discutidos. Algo curricular, por exemplo, que impactou, e que teve, principalmente no PNAIC do ano passado, que tratou das Ciências, naturais e humanas, a educação étnico racial e gênero. Até o pessoal esteve lá participando do PNAIC, que também foi elemento da formação de gestores. A gente tentou o tempo todo fazer essa... não de tudo o que estava acontecendo no PNAIC, porque eram mais encontros, esse ano que foram menos. Mas antes era praticamente quinzenalmente, não dava para você fazer tudo. E também tem os outros ciclos. Mas o que a gente tratou, trabalharia em qualquer ciclo.

R: Quais as responsabilidades específicas dos CPs em relação a alfabetização? Acho que essa você contemplou.

DRE1 D1: É, mas acho que poderia até colocar. Eu acho que é o acompanhamento mesmo, de como essa criança tem desenvolvido. Eu acho que é fazer com que o professor... ajudar o professor, na verdade. E, às vezes, eu falo ajudar no sentido até de preparar com ele mesmo, intervenções necessárias, tematizar práticas, para ele poder pensar em possibilidades. Acho que não pode ser menos, a questão dos espaços em que essa criança aprende, dos materiais disponíveis para essa criança. Dos tempos dessa criança. Por exemplo, um primeiro ano sem ludicidade, sem brincadeira, até o terceiro, é matar essa criança. A S. fala e eu concordo com ela. Para a criança, brincar é igual a respirar. A questão da leitura, de quais materiais que esse professor tem utilizado. E daí eu não consigo verificar assim... são específicos da alfabetização. Específico mesmo seria o quê? Analisar como essa criança está se apropriando da alfabetização como um todo. E eu não estou falando só de Português. Estou falando da alfabetização Matemática, alfabetização em Arte. Como tem sido? Eu poderia te perguntar: “Renata, como que tem sido lá no J. E. [nome da escola] a alfabetização em Arte no ciclo de alfabetização? Como tem sido a Educação Física? Como tem sido a História, a Geografia, as Ciências?”. Porque a criança tem curiosidade. Todo mundo fala, a criança tem que ser participativa, cidadã, ela é curiosa. Mas, daí, em Ciências eu não dou nada.

R: Acabava deixando só na apropriação do sistema [de escrita].

DRE1 D1: Isso. Só que é junto. Não precisa ser separado, é junto. Eu acho que essa responsabilidade, seria, talvez, até específico no ciclo de alfabetização. Como que é essa alfabetização nas diferentes áreas esse conhecimento. Mas, não deixa de ser responsabilidade de outros, só que eu acho que se a gente conseguisse alfabetizar nas diferentes áreas da melhor forma, a gente teria também o acompanhamento, mas de outra forma. Acho que já avançando um pouco mais. Por exemplo: o que hoje a gente tem de dificuldade na Matemática que aponta aí em várias avaliações, inclusive na interna, que as crianças dizem: “Eu não gosto de matemática”. Por quê? Como que é essa matemática? Essa alfabetização em matemática das crianças? Eu acho que isso seria específico do CP de alfabetização. Porém, as outras, as demais questões, tempo, espaço, materiais, elas estão presentes. Avaliação, como essa criança está sendo avaliada? Elas estão presentes em todos os outros ciclos. Pensando no PNAIC, que é a garantia da criança, que ela aprenda, que ela seja alfabetizada plenamente até os 8 anos, precisava de um acompanhamento muito criterioso do CP. Eu acho que precisaria muito.

R: Com certeza. Para encerrar, se você se sentir a vontade para responder. Como era a formação dos CPs nos anos anteriores ao PNAIC? E eu digo isso porque eu sei que você ingressou na DIPED nessa gestão atual. Mas se você quiser fazer algum comentário, que eram as gestões anteriores a 2013, do Kassab, Serra.

DRE1 D1: Eu tenho até alguns comentários sim. Eu mesma participei como formadora. Não sabia ainda bem, como supervisora, e ajudei até em uma das formações, não todas, que foi uma que a F., a gente tinha assessoria com ela lá na Secretaria e ela discutiu um pouco o que era gestão pedagógica, e tinha tudo a ver com rotina e atribuições do CP. Eu só dei essa formação, que era muito específica das atribuições. Nós até trabalhamos com o material da V. Ela foi minha professora também na PUC. E ela fez um material com a Fundação.

R: Foi com a Carlos Chagas, não?

DRE1 D1: Foi com a Carlos Chagas? Acho que talvez. Mas eu teria que confirmar isso. Mas, por exemplo, eu usei o material que fala quais as funções do CP, o que os CPs reclamavam, o que eles demandavam mais tempo. E para a gente discutir o quê? A rotina do CP, o trabalho dele e as intervenções. Essa foi a formação que eu ajudei a desenvolver, porque também eu gostava dessa parte. Mas de forma geral, eu via ainda muito fragmentada. Foi aquilo que eu falei, a gente tinha ainda aquela questão: “Ah, o CP de alfabetização trabalha isso... o CP...”

R: Do Fund. I e Fund II.

DRE1 D1: E nessa eu gostei porque era tudo junto, então, tinha mais a ver com o meu princípio, por isso que eu topei a ajudar nessa formação. Mas eu via muito a questão de Fundamental I e Fundamental II; eu via muito centrado só nessa questão de informação; de cobrar do CP as planilhas, as provas, coisas que, para mim, eu não sei, posso estar errada, mas eu não dei muito reuniões para poder demandar essas questões. O que dava para mandar por circular, por e-mail, porque eram questões que o CP lendo, ele consegue. Agora, discutir as práticas, eu acho que é o desafio maior. E essa formação mesmo que eu dei, só foi em 2012. Eu gostei porque teve a assessoria da F., tinha tudo a ver com o que eu acreditava, que era gestão democrática, como que a gente construía essa gestão democrática, e o papel de cada um nessa gestão. Era algo que eu gostei. Mas eu não vi essa formação como exemplo do que foi a gestão anterior, no sentido que eu achei que era muito fragmentado mesmo, muito específico, ficou muito no ciclo de alfabetização. Então, se a gente fosse pensar que o tempo tem uma continuidade, que tem ciclos, mesmo que eram dois ciclos antes, você teria que ter a formação dos outros, tanto professores, quanto CPs, quanto para a equipe gestora como um todo. Tanto que a gente também fez uma formação para CPs participarem que eu nem citei, que os CPs foram convidados, foi 2014: cada mês vinha um convidado e cada mês também tinha uma unidade que apresentava seu trabalho, mas que não era por território, era geral, aqui na DRE, inclusive no auditório. Então, por exemplo, veio o Felipe na primeira reunião que trouxe um pouco a discussão do que ele fazia lá na EMEF C. S. Então, daí depois teve o Leandro que discutiu um pouco o currículo e conhecimento. Nós tivemos a C., que discutiu a questão do currículo, o que era currículo. A gente foi trazendo. Eu não lembro de todos, mas cada mês era um e era para o gestor como um todo, era o assistente, o diretor e o CP. E vieram muitos juntos também. Essa ação do território, a gente uniu, mas já tinha tido

uma ação anterior, que estávamos nessa busca de unir. Mas agora, no final, a gente conseguiu fazer mais especificamente ali.

R: Essa específica que você está dizendo é de 2014.

DRE1 D1: É. Que foi geral, na verdade. São concepções diferentes. De onde eu parto? A gente pode não ter feito tudo que a gente acredita. Não deu tempo. A gente teve uma gestão de 4 anos, e acho que agora que a gente chegou no momento que estava mais gostoso, e mais interessante no sentido de chegar até mais próximo mesmo das unidades. Porque o primeiro ano parte de uma desconfiança. Quem são vocês? O que que vocês querem? O que vocês esperam da gente? Daí, veio o Mais Educação, foi algo novo, algo que demandou uma dedicação das equipes, e nossa, para poder também compreender, e compreender numa totalidade todo o processo que as escolas estavam vivenciando, e que a gente também estava vivenciando. A gente também foi buscar referências e tudo o mais para a gente conseguir. Mesmo os “Subsídios ” que vieram do Mais Educação, ajudaram a gente, muito, mas precisava mais. Era uma demanda, uma necessidade formativa que vinha. Depois, em 2015, a gente começou um processo mais consolidado, e em 2016, mais ainda. Mas eu acho que ainda falta essa questão do acompanhamento. Para mim, é algo que persegue. Porque, se você ver na minha dissertação, também é isso que eu escrevo. O papel da supervisão com as relações, com as diretrizes propostas por cada gestão da Secretaria. É sempre muito difícil essa articulação.

R: Da equipe da DIPED, você acha que o pessoal é suficiente ou que a equipe tem que ser maior?

DRE1 D1: Não! É muito pequeno. Porque não tem nem correspondência com os setores que demandam a formação da Secretaria. Vou dar um exemplo: nós teríamos aqui um professor de matemática. Nós tivemos o Jonas, ele saiu, veio mais um do ciclo de alfabetização, que só era a Angélica. Veio o Agnaldo. E mesmo assim, ficou sem ninguém da área de matemática. Se a gente tem uma unidade que tem um caso, “Olha, a gente precisa de uma formação mais específica, estamos com dúvida”, então a gente faz uma intervenção de forma geral. Mas se for mais específica, a gente não tem alguém aqui da área de matemática. Tem a Sala de Leitura na Secretaria. Mas, para ter alguém que vai para a Sala de Leitura, que é o Agnaldo, ele também vai para o ciclo interdisciplinar de Português, e também trabalha com tudo o que tiver, porque tem as questões específicas, mas tem as questões gerais. A Tatiana é de História, trabalhou com História e Geografia, e a educação étnico racial também acabou ficando a cargo dela, no sentido de ser responsável. O Carlos, veio para o ciclo interdisciplinar e autoral, mas também ficou com EJA, porque também não tem a correspondência... Eu fiquei com EJA no começo, com o MOVA, e com EJA no primeiro ano, mas depois o Jonas ficou e depois o Carlos assumiu. Porque também não dá para a diretora da DIPED ficar com uma frente muito específica, porque toda hora tem demandas e eu tenho que auxiliar, na verdade, também os próprios representantes da DIPED. Eu falo que cada hora na minha mesa tem um para poder discutir pauta, discutir possibilidades, discutir como que vai ser o evento, como vai ser a Jornada Pedagógica. Por exemplo, teve que chamar palestrantes. Então, é o tempo todo, as laudas, como a gente faz, como a gente não faz. O CEFAL, que eu tenho que atender. O NAAPA, “Olha, a gente está com um problema assim, como que a gente resolve”. Tem outras demandas. E daí, são várias, são três, quatro frentes para cada pessoa da DIPED, o que

é muito. A educação infantil, com tudo isso de escola, duzentas e poucas unidades de educação infantil. Como que a gente faz o acompanhamento? Por isso que eu falo, não é só físico. Nós temos que bolar outras estratégias. Nas reuniões, do que as pessoas falam, de você voltar para discutir, é a estratégia mais usada pela gente.

R: Tem que aproveitar de todas elas.

DRE1 D1: De todas elas. Porque, se for só físico, não daria conta. Eu não consegui ir nem na metade das escolas. E fui em bastante. Por exemplo, fiz questão de ir em quase todas que tiveram reunião de território, que é uma forma de conhecer o espaço. Fui em outras, em Mostras Culturais. Por exemplo, no sábado eu estive em três. Eu vi que o J. E. era no mesmo dia, mas daí eu já fui lá dois anos, então, eu falei, não, eu vou em algumas unidades que eu não fui. Você tem que fazer.

R: É um jogo de cintura.

DRE1 D1: Isso também é uma forma de acompanhamento. Por exemplo, você vai numa Mostra Cultural, e você vê os trabalhos que as crianças desenvolvem, o processo que elas tiveram para chegar até ali, é muito interessante, porque você vai ver que em algumas unidades você vê trabalhos que foram construídos ao longo de um período para chegar nessa mostra cultural, numa exposição, numa feira. Cada um dá um nome. Numa feira de ciências, numa feira cultural. Então, você vê o processo. Daí você fala: “Puxa, essa escola tem produzido a partir da diretriz, do princípio da Secretaria”. Você tem isso. Outras você vê e você fala: “E agora? ”. Daí eu chego aqui, e falei para as meninas: “Olha, fui numa unidade ver a mostra...”. Elas também vão. E elas falam assim: “Olha, a gente está precisando fazer uma intervenção”. Muitas vezes até chamar o coordenador para uma conversa, o diretor. Isso a gente tem feito também.

R: Teria que ser uma equipe então um pouco maior.

DRE1 D1: Bem maior. Para você ver. Oito em formação. Daí tem o CEFAI, que são dez, mas eles têm uma demanda específica de intervenção na educação especial, e de uma intervenção mesmo com as crianças com deficiências, que estão na escola, com transtornos globais do desenvolvimento. O NAAPA está muito mais próximo até desse caminho da DIPED só que, também tem a responsabilidade específica de construir essa rede de atendimento dessa criança, e muitas vezes CEFAI e NAAPA tem que estar juntos para fazer a rede. Algumas vezes ele está com o CEFAI para fazer a rede, outras vezes ele está com a equipe de ensino fundamental e educação infantil para fazer propostas de intervenção na escola para a aprendizagem da criança. Mesmo que a DIPED não vai, mas NAAPA às vezes conversa junto, elas falam “Olha, lá estão acontecendo tais questões. Como que a gente pode intervir para que essa criança...”. Tem uma conversa também. Só que, quatro do NAAPA é pouco, e para ensino fundamental e para a educação infantil é pouco, porque, se você ver, oito pessoas, duas são da educação infantil.

R: E tem bastante EMEI, quarenta.

DRE1 D1: Tanto que esse ano foi o único ano que eu coloquei três na educação infantil. Mas a Carmem, por exemplo, ficou de licença um grande tempo. Coloquei dois na alfabetização, mas, a Angélica saiu de licenças, praticamente, o primeiro semestre inteiro, daí ficou só o Agnaldo. Além de tudo...

R: Tem o fator humano.

DRE1 D1: Tem o fator humano. Já é pouco se todo mundo estivesse. E daí tem as questões da própria vida das pessoas que acaba intervindo. Três no ciclo interdisciplinar e autoral, não tem nem um por cada área. Por exemplo, eu acho Arte importantíssimo, a gente não tem ninguém de Arte. De Educação Física. De Geografia. O que eu estou te colocando aqui, se você tem uma turma, uma equipe maior, você também tem mais possibilidade de atuação. Discutir essas questões na alfabetização com toda uma equipe ganha um outro valor, inclusive, qualitativo.

R: Sim, com certeza. Muito obrigado. Quer fazer mais algum comentário?

DRE1 D1: Não.

APÊNDICE F – Transcrição de entrevista – DIPED 2

Entrevistados: DRE2 D2: Diretora da Divisão Pedagógica da DRE 2; DRE2 F1 e DRE2 F2: formadoras da Divisão Pedagógica na temática “alfabetização”

Entrevista realizada em 21 de dezembro de 2016 na sala de formação da DRE. Duração da entrevista: 1 hora, 24 minutos

R: Hoje é dia 21 de dezembro de 2016, eu sou a Renata e vou entrevistar a Silmara, a Márcia e a Fernanda da DIPED da DRE 2. Vou pedir para a Fernanda falar um pouquinho da sua formação, do seu tempo de trabalho como formadora.

DRE2 F1: A minha primeira formação é em pedagogia, eu me formei em 2007, em 2008 eu ingressei na Prefeitura de São Paulo. Trabalhei, principalmente, com o ciclo de alfabetização. Havia as turmas de PIC⁴⁹, eu trabalhei dois anos com PIC. Fiz pós-graduação em psicopedagogia, e agora eu faço especialização em surdez pela UNESP. Estou na DIPED desde 2013, eu cheguei em junho de 2013, então são três anos e meio acompanhando aqui a formação.

R: Está certo. E a Márcia?

DRE2 F2: A minha formação começou com magistério, me formei em magistério em São Luís do Maranhão. Lá eu comecei dando aula na educação infantil, que se chamava “jardim de infância”. No ano seguinte eu vim para São Paulo, abandonei tudo lá. E aqui foi que eu fui nesse embalo de fazer pedagogia, conhecer outras situações. Aqui eu fiz pedagogia, comecei trabalhando no Estado como substituta, depois eu ingressei na rede estadual em 1988, admitida em caráter temporário. Fiquei até 2004. E na Prefeitura de São Paulo eu comecei a trabalhar em 1999. Eu trabalhei concomitantemente algum tempo, no Estado e na Prefeitura, depois eu optei pela Prefeitura. Parar com essa correria, ir para lá e para cá. E depois que eu fiz a pedagogia, eu fui, então, sentindo necessidade de outras formações também. Fiz especialização em Artes, sempre quis fazer Artes e não fiz, então eu fui me especializar em Artes. Depois comecei outras especializações em psicopedagogia, mas parei. Estava pensando em fazer mestrado também, aí não deu, foi tudo engatando de uma maneira tão atrapalhada. E em 2011 eu vim para a DRE, em fevereiro de 2011. Era final da outra gestão, e aqui eu trabalhava com os projetos, porque os projetos eram uma coisa que ficavam à parte, como se não fosse algo integrado na formação também, algo integrado nos fazeres da escola. Então, tinha que ter alguém que cuidasse só disso. E depois, quando entrou a outra gestão, eu fiquei também, a convite, e fiquei de 2013 a 2014. Não fiz concurso para coordenação pedagógica. Fiz uma vez por tentativa e erro. Fui mais para ver quais eram as grandes perguntas para o coordenador. Mas nunca quis, também.

R: Está certo. Então, desde 2011 que você está aqui na DRE. Antiga DOT, atual DIPED.

DRE2 F2: Isso.

⁴⁹ Projeto Intensivo no Ciclo

R: Obrigado. E a Silmara?

DRE2 D2: Então, é Silmara, o oficial. Mas o pessoal me chama de Sil. A minha formação, eu fiz magistério também, na minha época, mas não cheguei a acessar, dar aula para o fundamental, por sorte das crianças menores [risos]. Eu já trabalhava na área da Saúde e fazia faculdade de História. Então, eu me formei em História. Eu sou professora de História. Todos os cursos que eu fui fazendo foram nessa área. Não fiz pedagogia por opção. Eu não tinha interesse em ser nem coordenadora pedagógica e nem diretora de escola. Só que o destino é um pouco surpreendente, porque, em 2000, mesmo em sala de aula... Em 2001 eu fui trabalhar na antiga gestão do PT, da Marta. Fiquei de 2001 a 2004, trabalhava na equipe de ensino fundamental e um pouquinho de sala de leitura, e nos projetos de sexualidade, gênero, que sempre foi um recorte que eu me interessei. Depois voltei para a sala de aula. Fiquei na sala de aula, e em 2012 eu entrei para o mestrado e terminei em 2015. Mestrado em educação, que isso eu sempre tive vontade de fazer. Aí terminei o mestrado e falei: “vou agora dar uma descansada”. Aí também destino me trouxe até aqui, eu que tinha feito outros planos. Então, eu estou na DIPED como diretora de DIPED, 2015 e 2016. Vim compor o grupo de formação, dar a minha contribuição para este grupo.

R: Com certeza. A primeira pergunta que eu queria faz é: qual o objetivo principal dos encontros formativos para os coordenadores pedagógicos? Quem gostaria de falar um pouquinho sobre isso?

DRE2 D2: Então... eu acho que a Márcia podia falar um pouco do que ela sentia. Você pode falar mais que a gente. Talvez tenha dado um outro tom de como esta formação é encarada e como nós encaramos a formação.

DRE2 F2: São dois aspectos diferentes. Porque na gestão passada, nos dois anos que eu pude perceber também, e acompanhar, porque eu estava junto, a formação para o CP, ela era muito prescritiva. Vinha a coisa pronta, vinha a pauta pronta, que era discutida com o CP, e depois essa pauta ia para a escola. O acontecimento da pauta era na escola. Tinha a discussão na DRE, mas ela já vinha de lá, refinada, para ser degustada na escola. O processo reflexivo, ele não era, vamos dizer, para uma autonomia, mas era para uma reprodução daquilo que já estava dito, aquilo que já estava escrito. Tanto que nas grandes paradas pedagógicas, era um problema se não chegasse a pauta a tempo para discutir na parada pedagógica. As escolas já ficavam esperando a pauta da parada pedagógica. E quando no início dessa nova gestão a parada pedagógica começou a acontecer, e que não vinha [a pauta], e a escola precisava ver o que no seu território havia como uma necessidade para discussão. Se eram as práticas, as metodologias, se eram os problemas com os alunos. A escola não estava ainda entendendo que nesse momento ela tinha que olhar para si mesma, e descobrir o que nós temos que discutir, então, a partir do planejamento, do PPP também. A partir do que era uma necessidade na escola. Essa ruptura inicial gera esse desconforto, e para nós aqui da DRE foi uma grande dificuldade essa mudança, porque havia uma cobrança muito grande de que as coisas continuassem acontecendo da mesma maneira.

R: Eram muito cobradas aquelas planilhas de sondagem. Ela continua sendo cobrada ou não?

DRE2 F2: Isso. Elas não serviam para nada, na verdade. Elas ficavam num banco de dados. Não era feito nenhum levantamento daquilo, dados comparativos para ver avanços de um ano para o outro, ou de uma escola para a outra, uma “mensuração” para dizer: “Olha, essa escola precisa de um acompanhamento”. Isso não havia. Era um banco de dados de sondagem. Tanto que, quando começa essa gestão, a própria Irene, estava junto com a gente, a gente ficou pensando: “Vai pedir a sondagem para quê? A gente vai guardar? Continuar guardando a sondagem?” Ou a escola faz a sondagem porque ela precisa fazer a sondagem? E se rever, e replanejar.

DRE2 F1: Teve um movimento bem bacana também nisso. As pessoas estranharam: “Mas não vai pedir a sondagem?” E a gente falou assim: “Não é que não precisa fazer a sondagem, a sondagem é um instrumento importante para o professor”. E a Irene falou assim: “Vamos pegar essas crianças que eles estão falando que estão com mais dificuldade, e a gente quer ver os textos”. E as escolas passaram a mandar os textos dos alunos num primeiro momento. E aí nós fomos analisar texto por texto para ver: será que aquela criança era mesmo pré-silábica ou não? O que essa criança já sabia? A gente começou, fez até algumas reuniões para discutir o texto. O que era o texto do aluno, o que era uma criança alfabética? Depois, houve uma conversa: o que é estar alfabético e o que é estar alfabetizado? E aí as escolas começaram a olhar para essa questão também. “Como eu olho para esse instrumento de avaliação?”

DRE2 F2: Porque a grande provocação veio do PNAIC. Essa grande provocação de fazer pensar: então, existe uma diferença entre estar alfabético e estar alfabetizado? Porque era tudo a mesma coisa, um grande “panelão”, e a compreensão generalizada das coisas.

R: Vocês duas estão aqui então desde o primeiro ano de implementação do PNAIC, que foi 2013. Vocês foram chamadas para fazer uma leitura prévia do texto, algum tipo de formação, ou ele chegou concomitante à formação dos professores?

DRE2 F2: Primeiro que a Prefeitura fez adesão, e o Pacto então passa a ser o programa de formação da rede. A gente tinha formação com pessoas da UFSCAR. Nós éramos chamados para uma formação para entender, para fazer leitura do documento, e tinha também na SME. Então, era concomitante. A gente tinha encontros para discutir os documentos e as plataformas, e o formato de formação que viria para os professores, e também, na SME, a gente sentava para discutir o material, mas também a formação da rede. Como é que a gente iria envolver a rede toda. Era por adesão. O professor que aderiu, vai. E o que não aderiu? O que vamos fazer? Tinha esses dois movimentos concomitantes.

R: Agora em relação à formação que é montada aqui na DIPED. Eu queria saber como é construída essa pauta de formação, como vocês levantam os temas, organizam carga horária, local, se vocês chamam pessoas de fora para conversar com os coordenadores...

DRE2 D2: As formações tinham esse caminhar antes da minha chegada, que tem a questão dos eixos da SME. As formações, desde 2013, foram de discutir os documentos, por exemplo, o Mais Educação, porque teve toda a questão da reorientação curricular, a questão da implantação e implementação dos ciclos. Então, inicialmente, a formação estava muito focada nessa questão dos documentos da SME que estava implementando essa outra política

do Mais Educação, que previa não só a questão da nova reorganização dos ciclos, mas, inclusive, questionar esse princípio de formação. Na questão da autoria, da autoria não só do aluno, mas também do professor, da autoria da escola, do coordenador pedagógico, e as questões mesmo, por exemplo, discussão dos direitos humanos, a questão étnico-racial. Não que as escolas não discutissem isso. Tanto que a gente fala isso o tempo todo: o Mais Educação não inventou a roda. Ele simplesmente deu luz para aquelas práticas que já aconteciam nas unidades escolares, e que eram, de fato, coisas interessantes, e que as pessoas acreditavam, dentro dessa concepção freireana, que é da reflexão sobre a prática. Porque aí é justamente o contrário: o que o Mais Educação vem propor é o contrário desse currículo prescritivo. Que você tem lá: “Olha, faz assim, que dá certo”, como se fosse uma linha de montagem, e que aprender e educação acontecesse da mesma forma com todo mundo. A gente sempre priorizou essa questão dos eixos, e mesmo na alfabetização. Por exemplo, eu não sou alfabetizadora e não acompanhei de perto o PNAIC, mas o que eu pude perceber logo que eu cheguei é que ele tinha essa preocupação de ser interdisciplinar, de valorizar as linguagens, e atingir não só o cognitivo, mas a sensibilidade, a questão do olhar para a pessoa, a constituição do sujeito. Isso é um olhar político pedagógico muito diferente, porque você está dando autonomia, está olhando para esse sujeito. Sempre nesta visão, de implementar, e depois, nos últimos dois anos a gente trabalhou, além de dar continuidade a essa questão da formação para os TCAs⁵⁰, dos ciclos. Ah, a gente esqueceu de falar que no início a formação era para o ciclo de alfabetização, a gente trabalhava com o grupo de alfabetização, e com o grupo dos ciclos interdisciplinar e autoral. E que tinha então essa questão específica, era a questão da leitura, da escrita.

DRE2 F2: Não. Assim, começou o inter [ciclo interdisciplinar], em princípio, só o grupo de alfabetização e coordenadores é que tinham essa organização de formação, e a educação infantil. Até se constituir o Mais Educação na cidade, 2014 é que começa, então, esse grande processo de implementação. E então começam a se definir um pouco os agrupamentos para formação. O inter e autoral precisam de formação. O PNAIC, ele é alfabetização, mais específico, já vinha com um caminho, e aí era importante também inserir o coordenador pedagógico nessa formação para a alfabetização, para entender o inter e autoral, e veio uma nova proposta já em 2014, com a Silmara.

DRE2 D2: Não, 2015 eu cheguei.

DRE2 F2: 2015?

DRE2 D2: É. Só um parêntese. Na educação infantil, a formação sempre foi uma opção fazer para o gestor, não só para o coordenador pedagógico. Então, o diretor e o coordenador pedagógico, e também, dentro da concepção de infância defendida pela SME. Muito essa questão do currículo integrador, do brincar, dessa linguagem das infâncias, o que é infância. Em 2015 a gente foi amadurecendo a ideia que precisava de momentos para que essa discussão realmente acontecesse, porque, se a gente está pensando no currículo integrador, tinha que pensar uma formação que desse possibilidade de as pessoas também se integrem. Que a concepção tinha que acontecer de fato.

⁵⁰ Trabalho Colaborativo Autoral

DRE2 F2: Integração é dentro da escola? É só dentro da escola? Só comigo e a vizinha do lado, da sala? Então, era de fato, dialogar com o coordenador para juntos entender.

DRE2 D2: Isso. E também pensar essa questão do território, que é uma questão que aparecia nos documentos, e que nos era muito importante, porque é pensar que a realidade da região 1 é uma, e a realidade da região 2 é outra. Esse olhar para o território, a gente fez esse recorte. Essa questão do olhar político para o território e pedagógico, porque não dá para você não ter a dimensão do que constitui a DRE 2, que são duas subprefeituras.

R: É uma DRE grande também.

DRE2 D2: É uma DRE grande. E não ter esse olhar para o território, o que é isso? Conceituar essa ideia de fazer por polo. Deu mais trabalho para a gente, porque, antigamente, a gente colocava o segmento nesta sala, você tinha todos, trazia um palestrante para falar, por exemplo, a questão étnico-racial, trazer um assessor de SME, ou um assessor da universidade, vinha, fazia o trabalho. A partir do momento em que a gente fez a opção pelos polos, então, a pauta, nós fizemos uma coisa assim, que foi... como que eu falo? Porque nós pegamos e não ficou só para a gente a formação. As pautas e a formação, ela foi assim: nós, DICEU⁵¹, que era o antigo Programas Especiais...

DRE2 F2: Era o currículo integrador mesmo.

DRE2 D2: A gente começou integrando aqui. E NAAPA e CEFAI. Foi muito legal. Determinadas pautas eram preparadas mais pela própria DIPED, nós aqui. Determinadas pautas foi o CEFAI que preparou. Eles coordenaram, para não perder o sentido, eles coordenaram a formação. Eles foram falar sobre rede de proteção, era importante a gente saber disso. Outras pautas, DICEU. Então a gente conseguiu. Escolhemos alguns temas durante o ano e tivemos que fazer esse agrupamento por território. Todos nós tínhamos que, mais ou menos, dar conta da proposta. A gente estava vivendo o currículo integrador.

DRE2 F2: Inclusive o refinamento da escuta. Porque quando você junta o território, o que vai acontecer? Você tem educação infantil e fundamental, EJA, CIEJAs, você tem todos os segmentos da educação nesse território, e são demandas também que precisam dialogar. Então é a preocupação com a escuta: primeiro, de construir esse perfil de gente que se conhece. Está do lado, mas não se conhece.

DRE2 D2: A identidade.

R: Que recebe o aluno da educação infantil. É um ponto interessante mesmo.

DRE2 F2: Isso. Exatamente. Essa questão foi discutida antes. Primeiro sentir o que é agrupar esses territórios na DRE, porque essa demanda também vai surgir...

DRE2 D2: Foi interessante porque no final que a gente percebeu isso. É aquela coisa dialética: quando você começa um processo, você não tem certeza de onde ele vai dar. É o

⁵¹ Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral

processo que vai te clareando, inclusive, teoricamente, algumas coisas. Onde você tem que caminhar, metodologicamente, como é que você tem que fazer. A gente pretendia, fazer esse movimento de agrupar os coordenadores pedagógicos dos três segmentos, que eles se conversassem, que eles trocassem as experiências em comum. A gente pensava assim: tem o currículo integrador que nos embasa teoricamente. Mas como isso, de fato, vai acontecer? Então, a gente foi vendo isso acontecer. Nós escolhemos como polo os CEUs⁵². Alguns CEUs. Nós dividimos em quatro polos, por conta de ser uma região grande. Foi legal, porque quando a gente fez isso, a gente tinha intencionalidade de discutir a identidade do território, também. E isso a gente percebeu no final da formação.

DRE2 F2: Gerou um movimento.

DRE2 D2: Gerou um movimento.

DRE2 F2: De um tempo para o outro, de um encontro ao outro, as coisas estavam acontecendo nesse interim. É encontro de escolas, já eram JEIFs coletivas, já tinham mediadores...

DRE2 D2: Grupo de WhatsApp daquele grupo de CPs.

DRE2 F2: Envolve todos os segmentos da escola. Agrega também os espaços de integração, sala de leitura e informática. Os mediadores vão da EMEF para a EMEI, para o CEI, para o posto de saúde, integrando o posto de saúde também. De um encontro para o outro, e as coisas acontecendo, só naquele próximo encontro é que as histórias vêm para o centro da roda.

DRE2 F1: E as escolas vão descobrindo também o território. Saíram um pouco do espaço físico e começaram a explorar. Foi uma experiência muito rica.

DRE2 F2: Nesse interim nós tivemos vários encontros das escolas. Muitos relatos de JEIF coletivas. Juntamos os três e fizemos a JEIF. Juntamos aqui, fizemos um grande café, e foi um pouco...

DRE2 D2: A gente juntou no território, mas eles, espontaneamente, começaram a ter uma organização para além da gente, que era o objetivo de começar essa troca mesmo.

R: Eu acho que isso que é uma rede de ensino. Não são escolas isoladas. É um coletivo, um conjunto. Muito interessante.

DRE2 F2: Para a gente que vem estudando agora o que é co-ensino, esse ensino colaborativo, é bem interessante perceber que na educação o que importa não sou só eu. Só eu professor, com minha turma, na minha sala. Mas o gestor, começa por ele. Começa por entender que ele faz parte desse círculo, desse circuito de promoção educacional para as crianças no interior da escola. Todo mundo tem uma co-responsabilidade. E chega na família isso. Isso precisa chegar na família. E aí muda. Eu acho que o que avança também com essa questão

⁵² Centro Educacional Unificado

do território é até o tratamento dado. O tratamento dado às pessoas, o tratamento que é refletido, que é dado às famílias, que é dado à criança. Tudo isso surge nas falas dos coordenadores como um elemento novo, quase como um elemento novo. Pode até ser que já acontecia em alguns momentos, em alguns lugares, mas isso chega com uma força nova. Parece que é um elemento novo. “Olha, então, como é que eu trato agora isso?” Essa escuta também coletiva, que foi fundamental.

DRE2 D2: Os primeiros relatos, é bem isso que você falou. Coordenador falando assim: “Nossa, eu sabia que você existia porque eu ouvia sua voz, às vezes, no telefone”. Mas o colega era uma entidade. E aí, o colega está lá, ele é um ser, com uma história naquela região. E para mim, das várias coisas que ficaram muito marcantes, é quando em alguns territórios... Por exemplo, eu acompanhei bastante o território da região 1 e 2, é quando você tinha uma coordenadora que estava sentada com a coordenadora do CEI que o filho dela estava. Ou uma coordenadora fala: “Ah, eu estudei na sua escola”.

DRE2 F2: Na escola que você é coordenadora.

DRE2 D2: “Eu estudei lá”. Isso foi criando uma teia, essa coisa de amorosidade, de dizer assim: “Olha quanta coisa a gente tem em comum e que nos colocou aqui”. E as histórias, principalmente da região do polo 1, que são pessoas vindas do próprio território. Nas outras também. No polo 3 também, mas, por exemplo, polo 2 é menor, porque os coordenadores são mais estrangeiros.

R: Moram em outros bairros.

DRE2 D2: Moram em outros bairros. A gente sentiu muito forte isso no polo 1 e no polo 3. “Ah, eu estudei no V. e olha, hoje eu sou coordenadora de tal unidade”, que é deste território. Para nós isso era muito legal, é você despertar esse compromisso, você é fruto daquela região. A escola pública fez a diferença na tua vida. Olha o quanto a escola pública pode fazer a diferença na vida de todas as crianças desse território. A gente ficou muito contente, porque a gente viu isso, que eram histórias de resiliência, de protagonismo, diante de situações que nem tinham políticas públicas como a gente tem agora para promover essas pessoas. Somos todos sobreviventes. Eu e a Fernanda temos histórias, a gente é fruto desse território também. Nós crescemos, estudamos aqui na região e hoje trabalhamos aqui na região. E tem essa coisa deste compromisso com a escola pública deste território. Aí é uma visão particular minha, mas acho que a Fernanda comunga disso, é como se a gente retribuísse socialmente todo investimento que a gente teve. Que não é assim: “Ah, mas eu paguei universidade”. Tá, só que assim, eu cheguei a um patamar que parte da população brasileira não chegou. Então eu tenho uma dívida social com esta população. Isso para mim sempre foi muito forte na minha formação, que tem a ver com a história desta região, que sempre foi uma região envolvida com essas questões sociais. Eu e Fernanda somos fruto disso. Claro que ela é bem mais “filhote” [risos]. Ela é precoce essa menina.

R: Está certo.

DRE2 D2: Só para não alongar, eu tenho, inclusive, a avaliação que as coordenadoras fizeram de todo este movimento. É bem legal. Se você tiver interesse, a gente pode estar emprestando.

R: Isso aconteceu no final de um ciclo de formações ou não?

DRE2 D2: Isso, no final de um ciclo de formações.

R: Está certo. Interessante.

DRE2 F2: Exatamente. Elas falaram: “Como assim? Como acabou? A gente queria continuar se encontrando”. Isso gerou uma aproximação muito grande entre eles. Entre eles e com a gente também.

R: Então a opção da DRE foi fortalecer mesmo os territórios.

DRE2 F2: Isso. Exatamente. Não ficar trazendo aqui. É claro que, por exemplo, as escolas que compõem o grupo de diálogos com o NAAPA, continua fazendo parte desse grupo. As escolas que fazem parte do eixo do grupo de POIEs⁵³, que integra a questão cultural, continuou também. Mas essa grande discussão para a formação, para o eixo formação na escola, foi nesse movimento.

R: Foi no movimento de fortalecimento dos polos, das redes, dos territórios.

DRE2 F2: Isso.

R: Eu queria perguntar como a DRE acompanha o trabalho das escolas. Você comentou, Márcia, que as planilhas não são exigidas, até porque elas têm uma função mais para o professor e para a escola, mas tem algum outro instrumento de acompanhamento da parte pedagógica das unidades? Vocês costumam fazer visitas? Além do momento da formação em si?

DRE2 F2: Nesse sentido foi deixado muito à vontade para as escolas. No primeiro ano, em 2013 e 2014, havia uma procura grande de escolas que tinham problemas, sobretudo, na alfabetização, até o quarto ano, até quinto ano, e alguns diretores vieram nos procurar e dizer: “Olha, vão conversar com a gente”. Então, algumas escolas que a gente foi, os professores nos receberam não muito bem. A gente percebeu que havia ainda uma coisa: “Vocês tiraram o documento da gente, o Caderno de Apoio, as Orientações Curriculares”, tinha muito isso forte ainda. A gente foi tentando entender esse movimento. O que de fato vocês querem? O problema era alfabetização. Então, vamos discutir com quem, de fato, quer discutir. É o professor alfabetizador? Então, vamos sentar com o professor alfabetizador, na roda. Aí, a gente fazia a conversa nas escolas, com os alfabetizadores, com a coordenadora pedagógica. E a gente levava algumas propostas, já pensando que o Pacto vem dizendo algumas coisas também. Quer falar?

DRE2 F1: Eu ia só acrescentar que, inclusive, fazendo atividades com os alunos, para mostrar que é possível. No primeiro ano, por exemplo, que trazia língua portuguesa, fala muito dos jogos da caixa, e às vezes a professora não entendia. Daí a gente ia na sala com os alunos e

⁵³ Professor Orientador de Informática Educativa

fazia. E o que eles estão aprendendo com isso? A fazer essa reflexão com os professores. Então, Irene, Márcia e eu íamos lá, fazíamos as atividades com as crianças, e depois a gente voltava para discutir.

R: Entendi.

DRE2 F2: Queixas que vinham para nós: “Ah, porque os alunos só brincam, a culpa é da direção, que não toma uma atitude, que não é presente”, e a direção, preocupada, vamos lá, vamos entender o que é isso. É a minha presença? Então, vou ficar lá. Não é minha presença. A direção entendendo que as crianças estavam sendo crianças, o que eu achei muito importante essa constatação. Mas venham nos ajudar, porque talvez eu não esteja sabendo como falar. E aí a gente vai, mas dentro de uma proposta, de fazer junto, fazendo experiências para ver que é possível. Para entender o que acontece com a criança.

R: Você comentou que teve uma certa resistência por conta de alguns grupos.

DRE2 F2: De alguns grupos de professores.

R: Mais por conta dos materiais ou não?

DRE2 F2: Dos materiais. “Ah, eu quero livro de inglês, não tem livro de inglês para o primeiro ano”. Nunca teve livro de inglês.

DRE2 F1: Ou, “Eu quero alfabetizar em inglês. Porque eu quero alfabetizar”.

DRE2 F2: “Eu quero alfabetizar em inglês”. Coisas assim, do gênero. “E cadê os materiais?” Coisas que a gente não daria conta. Mas, se querem discutir uma questão do método, uma questão de ampliar o olhar para a criança, ou para as aprendizagens, estamos aqui. Então, a gente se fez de muito servidor, como somos, de fato.

R: Vocês acham que isso pode ter alguma relação com o fato da formação anterior ser mais prescritiva, trazer já um material mais direcionado? E agora, por outro lado, o professor tem essa autonomia de repensar a sua aula e colocar um pouco da sua autoria também.

DRE2 F2: Sim, com certeza. Exatamente. A gente foi percebendo essa mudança, sobretudo com quem a gente acompanhou, na formação do Pacto. Como a gente tinha encontro com uma certa frequência, ou semanal, ou mensal, se semanal, duas vezes por mês, e se mensal, um sábado inteiro, então a gente tinha esse retorno das falas, ou de trazer materiais para mostrar. Tinha que ter uma escuta muito cuidadosa, e a gente fazia essa mediação com a formação de formadores, que são os orientadores de estudos.

DRE2 F1: E era uma forma de acompanhar também o trabalho que estava sendo desenvolvido, porque sempre tinham algumas propostas para elas levarem. Elas levavam essas atividades, faziam na escola, e depois a gente sempre retornava o encontro com elas apresentando. Ali a gente já começava a observar também um pouquinho de como estava aquilo se desenrolando na escola. E quando os coordenadores voltavam também na formação,

alguns traziam: “Por que estão solicitando isso agora? As professoras estão querendo fazer isso...”

DRE2 F2: Exatamente. O Pacto nada mais é que uma tematização da prática. É olhar a prática à luz e reflexão das muitas vozes e olhares. “Como é que você está fazendo? Ah, mas então, é possível? Nossa!” Essas revelações é que vão então constituindo uma nova identidade, talvez, alfabetizadora, e de entender quais são esses tempos da aprendizagem da criança, como é que se desenvolve isso, como é que eu entendo isso, como é que eu mensuro isso. Não a partir de um olhar generalizado, que é da sala, mas a partir de um olhar um pouco mais individual também, de olhar para as crianças nas suas especificidades. Isso tudo foi ajudando elas a dizer “Ah, então é assim”. Mas, não muda de uma hora para a outra. Aquelas que são muito mais sensíveis à essa abertura, elas já vão trazendo e vão falando: “Olha o que eu fiz!”. Fizemos grandes seminários para mostrar as práticas, que foi muito bom.

R: Vocês realizaram seminários de práticas dos professores?

DRE2 F2: Dos professores. Não dava para fazer uma grande amostragem...

DRE2 F1: Mas tinha alguns [seminários] que tinha coordenador também, falando como acompanhava.

DRE2 F2: Isso. Fala, Fernanda.

DRE2 F1: Acho que foi ano retrasado.

DRE2 F2: Foi 2014. 2013 a gente fez um grande. Porque o grande lance do PNAIC é a inclusão. É a inclusão de todos os alunos com sucesso. Eles precisam ter sucesso na sua escolarização. Vai passar um ano e vai repetir o ano? Como assim? Vai passar um ano estudando... e o direito das crianças? Discutir direito também foi um nó. Quer dizer que agora as crianças têm direito? E o professor? Coisas meio tortas que vinham.

DRE2 D2: Meio senso comum.

DRE2 F2: Quer dizer que agora só a criança que tem direito. Já tem o ECA. Agora vem o PNAIC e diz: “Todas as crianças tem direito de aprender. Não pode.”

R: Não só estar na escola. Mas elas precisam estar e aprender.

DRE2 F2: Não só estar na escola. Isso foi um outro embate, inclusive, com a coordenação pedagógica, que vem questionar isso. “E agora, como é que eu faço? Como é que eu chego no final do ano? O que eu escrevo para quem não foi?” Que discurso é esse, quem não foi? Onde é que está o registro, o acompanhamento feito, que prova que você realizou um trabalho, acompanhou de fato essa criança que agora você está dizendo que não foi?

R: Não ao final do terceiro ano só.

DRE2 F2: Mudar um pouco o discurso e o olhar para o que eu estou fazendo. Para nós também foi mudança, mudança de paradigma, porque a gente vai aprendendo. Ao mesmo tempo que a gente está aprendendo, a gente está percebendo que o material nada mais está dizendo do que: “Olha, olha para o que você está fazendo. Como é que você está fazendo. Por que você está fazendo. Como você está fazendo. Para quem você está fazendo”.

DRE2 D2: Essas são as grandes perguntas. As grandes perguntas.

DRE2 F2: Exatamente. Isso começou a olhar. Então, nós tomamos decisões. Tem coisa que a gente não abriu mão. Isso pode. O orientador não está gostando? Mas ele é orientador apenas. Mas isso a gente não abre mão na DRE de levar para a formação. Algumas coisas aqui a gente não abriu mão, coisa que talvez não tenha acontecido em algumas DREs, em algumas regiões, mas aqui para nós era fundamental.

R: Por exemplo?

DRE2 F2: Como, por exemplo, colocar o professor na roda para brincar. Era uma rejeição grande. E tinha gente que ficava falando, mas por fim, todo mundo sentia falta o dia que não tinha. “Hoje não vai ter aquela brincadeira?” E aí vinha o retorno: “Eu fiz com meus alunos”. E trazia o vídeo, trazia fotografia. “Eu apliquei esse jogo”. Foi um movimento bacana, que a gente vai constatando que, de fato, naquilo que a gente não abre mão é aquilo que é necessário para a formação do professor.

R: Eu lembrei que na formação dos coordenadores a gente sempre começava com uma brincadeira, e agora eu estou entendendo o porquê. Teve uma dinâmica que a Irene fez, cada um tinha que por uma máscara de animal para dar continuidade na história.

DRE2 F2: A leitura deleite.

R: Foi super divertido, mas eu não tinha entendido. Eu falei: “Legal, foi uma dinâmica, agora vai começar a formação de verdade”. E aquilo já era a formação.

DRE2 F1: Já era a formação de verdade. Porque o PNAIC ele traz muito isso, a criança ela é brincante. Nós somos brincantes, e esquecemos. Mas a gente não pode esquecer da criança. E você precisa garantir a ludicidade e a brincadeira na sala de aula. E o professor só vai entender isso quando ele começar a brincar. Porque uma coisa é eu falar, outra coisa é eu estar, ele ver o bem que aquilo faz. As crianças, quando estão juntas, elas estão criando, elas estão socializando, elas estão pensando. Então, é importante garantir a brincadeira. Por isso a gente quis garantir que todas vivenciassem. Então, vamos trazer jogo? Então, vamos jogar para entender. O que vocês estão sentindo nesse jogo? O que vocês começaram a observar? E aí, elas vão se soltando. No começo era uma grande resistência. Mas depois...

DRE2 D2: Cara de emburrado.

DRE2 F1: E no final...

DRE2 F2: “Eu trouxe uma brincadeira hoje. Posso fazer?” Pode.

R: Olha isso, que legal.

DRE2 F1: É.

DRE2 F2: Mesmo essa coisa da leitura deleite foi um grande movimento. Ao invés de ler aqui: “dentre os recursos mais relacionados a reflexão do funcionamento do sistema e os jogos da alfabetização”, não, aqui estão os jogos, você é o sistema, você vai segurar o livro. É significar essa presença do professor de fato. A leitura deleite assume também uma outra característica. Uma leitura de movimento, é mais vivo. É uma coisa que é na roda, não pode ser enfiado assim, um atrás do outro. E não pode ser assim, alguém na frente com o material na mão, só. Precisa trazer Patrícia, Renata, Fernanda, precisa trazer elas para o centro da roda. E isso foi feito, vamos dizer assim, usando uma expressão bem, “de cabo a rabo”, com PRP, com professor, com Parceiro da Alfabetização, que é o estagiário, com todos, para entender que movimento é esse, de entender os tempos da criança, os tempos de aprendizagem das crianças.

R: Muito rico.

DRE2 D2: E um pouco disso a gente levou para a formação. Por exemplo, a gente teve aqui a formação dos diálogos interdisciplinares a caminho da autoria, em que a gente teve esse momento de construção coletiva das pautas junto com os parceiros, e a gente trouxe, em alguns encontros, esta linguagem do brincar. Eu lembro aqui do sucesso que foi, não é Márcia, a construção das bonequinhas Abayomi, que todos os professores da formação construíram, e como isso repercutiu nas escolas.

DRE2 F2: Mulheres e homens, nos fazeres, escolhendo tecido. Quer dizer, “Olha o que eu fiz”.

R: Que interessante.

DRE2 F2: E depois, reverbera tudo isso. Escola tal fez, escola tal fez, escola tal fez, que é o projeto Africanidade, dentro da semana étnica. A gente pode dizer que 90% das escolas fizeram a Abayomi.

R: Que interessante.

DRE2 D2: “Olha, vocês têm tecidos para dar para a gente, para doar?” Tem, pode vir buscar que a gente tem. Foi um movimento que a gente viu dar bons frutos.

DRE2 F2: Quando a Silmara coloca essa questão dos eixos, para fazer sentido o diálogo no território, isso foi muito importante, também. Porque muitos encontros no território foram por algumas questões dos eixos, tratadas nos eixos. A temática étnico racial, juntou o território X, da EMEI, do CEI, da EMEF, a outra EMEF, até uma escola estadual entrou. Foi um movimento muito bacana de dizer, “Como é que se mensura isso? Todo mundo agora mudou, está entendendo? Não tem mais racismo?” Não, continua. O problema continua. Mas como que essa reflexão sobre identidade começa a não ser mais só um assunto fechado da

sala de aula, só da Renata que gosta, ou só da Fernanda que é a fim, mas que todo mundo começa a se envolver. Eu acho que a grande participação do coordenador, nesse sentido, foi muito importante. E essa formação do território fez muito sentido, e inclusive no Pacto, porque a gente faz uma formação paralela, só com o Pacto. Pensando na temática do PNAIC, o professor, ele está no centro, mas o coordenador é que vai acompanhar também.

R: Aqui nessa DRE o coordenador foi chamado para participar da formação do PNAIC, não? Desde o primeiro ano?

DRE2 F2: Foi assim, paralelo. A mesma formação que tinha com os professores, havia o material que eles recebiam. Essa mesma coisa, tinha que ter o jogo, a brincadeira, a participação, a tematização das práticas, à luz do material.

DRE2 F1: Eu lembro que em 2013 a primeira grande resistência foi por conta daquilo que você falou. Havia uma formação que era prescritiva, e quando a gente trouxe o PNAIC, as professoras já estavam vivenciando, então o coordenador não via sentido em ver aquilo. O que ele ia levar para a escola se a professora dele já tinha visto aquilo? Ele ainda não tinha entendido que era esse processo de reflexão mesmo. “Como é que eu posso ajudar minha professora a dar continuidade nesse trabalho?” A primeira grande resistência foi essa. Mas com o tempo, acho que a gente foi constituindo um grupo mesmo, DIPED, junto com os CPs, e eles foram começando a entender o trabalho. Em 2013 a gente sempre trouxe, era o momento que a gente estudava o material do PNAIC. A gente trazia alguns textos. Não dava para trazer todo o material como era a formação das professoras, que era de 8 horas, então a gente fazia uma seleção do que era importante ali para que eles entendessem e pudessem apoiar o professor. Em 2014 a gente continuou um pouco com essa proposta. Em 2015 nós fizemos diferente. Nós tínhamos a formação do coordenador, para falar de assuntos diversos, e a gente fez uma exclusiva de 6 horas para o CP, e essa sim foi muito importante para eles. Foi muito bem avaliado esse momento que eles ficavam 6 horas aqui pensando a alfabetização. Porque quando a gente trazia a formação para eles, a gente fazia a leitura do documento, e às vezes não dava tempo de explorar todo material. Quando a gente fez essa de 6 horas com o CP, eles podiam optar, se queriam ou não participar. E a gente teve uma adesão muito grande, né Márcia.

DRE2 F2: Adesão muito grande. Era um grupo de manhã e um grupo a tarde.

DRE2 F1: Quase 80, 90%.

R: Mas eram 6 horas no mesmo dia?

DRE2 F1: 6 horas no mesmo dia.

R: E foi um encontro único?

DRE2 F1: Não, foram diversos encontros. Foi mensal. 5 ou 6 encontros.

DRE2 F2: Foi mensal. 6 encontros.

R: Nossa, é muito bom.

DRE2 F1: A gente estava discutindo a questão do caderno do inter, que trazia muitos eixos.

DRE2 F2: A questão da integralidade do sujeito. A criança não aprende por caixinhas.

DRE2 F1: E eles começaram a entender um pouquinho. Porque a gente começou também a fazer com eles as vivências. Olha, vamos fazer uma experiência. Como é que a gente vai trabalhar a interdisciplinaridade na escola? Vamos fazer uma experiência. E a gente fez a oficina de tintas. E o que que a gente trabalhou nessa oficina de tintas? Até o S. falou: “Nossa, eu que sou de Química poderia ainda acrescentar isso e isso”.

DRE2 F2: Porque a gente usou temperos. Os odores, os cheiros dessas tintas.

DRE2 F1: Até a questão da avaliação, eu lembro que no primeiro encontro, a avaliação não foi por escrito nesse dia. A avaliação foi uma brincadeira em que a gente jogava o rolinho da lã e cada um tinha que ir fazendo a avaliação. Uma CP falou: “Nossa, eu nunca pensei em fazer uma avaliação desse jeito”. Porque ali não estava só o CP que cuidava mais do ciclo de alfabetização. Como era optativo, quem estava acompanhando também o inter e autoral, quis participar. Foi muito rica essa formação.

R: E foi uma formação aos finais de semana?

DRE2 F2: Não, durante a semana, com a dispensa [de ponto] para eles.

R: E teve bastante adesão?

DRE2 F1: Teve.

R: Ah, que demais.

DRE2 F2: Teve muita adesão. Foi muito bom também. Eu vou dizer, entre erros e acertos, a gente foi tentando planejar ações que, de fato, atendessem da melhor maneira a formação do CP. Pra chegar na ponta. Porque, quando o Pacto pensa, a própria Secretaria pensa, que o professor é o centro, e que às vezes, quando você coloca a formação na mão do CP apenas, não chega no professor, tem uma certa razão em tudo isso. Mas é importante também considerar, ou talvez, até fazer junto, como aconteceu agora, no último momento do Pacto, sobre avaliação, que foi coordenador e professor. Ainda os professores reclamam: “Tinha que estar o ciclo II aqui para ouvir isso que a gente está ouvindo, para discutir com a gente, porque eles fazem tudo ao contrário”. Foram momentos que a gente foi refletindo o próprio planejamento nosso, e adequando a partir das demandas novas, das sensibilidades que a gente ia tendo.

DRE2 F1: E o que eu percebo também é que esse processo foi tão rico que todo mundo ficou sabendo a importância de ter, por exemplo, o momento do brincar ou a brinquedoteca na escola. Isso sempre foi discutido, mas pouco acontecia. E agora a gente começa a ver esse movimento. Quando o coordenador também entende, ele ajuda a fortalecer o professor para

fazer isso acontecer. Agora a gente começa a ver as brinquedotecas surgindo nas escolas, algumas já grandiosas, outras tímidas.

DRE2 F2: Isso. Foram muitas brinquedotecas.

DRE2 F1: A gente começa a ver os espaços da escola sendo pensados diferentes. “Olha, é importante tirar essa mesa daqui. Nessa sala, essa mesa não cabe. Será que só precisa sentar desse jeito?” Isso vai fortalecendo o trabalho.

DRE2 F2: A questão do simbólico, da tematização das coisas.

DRE2 F1: A mesa temática, não é Márcia?

DRE2 F2: Exatamente. O objeto. Por que é importante o objeto para a criança? É importante também para você. Quando você olha um pano na mesa e fala: “Nossa, que pano que colocaram naquela mesa!” Isso é para você. Talvez, num primeiro momento, eu não estou entendendo porque aquele pano, mas aquele pano me chamou a atenção. Mais ainda quando eu é que vou fazer o pano. Ou quando o produto disso, que é uma pintura, alguma coisa, que eu chego no outro encontro e tem o pano ali, aquele que eu fiz, eu ajudei. “Aquele fui eu que pinteí”. Tudo isso vai mudando um pouco o olhar da formação da coordenação pedagógica.

R: Certo.

DRE2 F2: Muitas escolas convidam. Educação infantil e fundamental. “Vem na minha escola para falar disso. Vem na minha escola, traz esse tema”. Aí começou outro movimento.

DRE2 F1: Porque a DIPED ou DOT não ia na escola para cobrar, mas ia para compor. Foi muito bacana quando eles entenderam que a gente não estava aqui para falar: “Faça assim”, mas para falar assim: “Como podemos fazer?” É dar essa autonomia e fortalecimento para o coordenador. É ele entender que ele não precisa da pauta pronta porque ele já é um formador por excelência e ele pode pensar a formação com aquele grupo, e que a gente pode ajudar a fortalecer esse trabalho.

R: Sim, com certeza. Bem interessante. Há uma questão que diz respeito à ANA, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização, e a Provinha Brasil. Tivemos uma edição esse ano da ANA.

DRE2 D2: Isso.

R: Eu sei que teve bastante mudança na legislação, tinha o SAEB⁵⁴, saiu, veio o SINAEB⁵⁵, depois revogou portaria. Para ser bem honesta, eu nem sei o que temos hoje. E a Provinha Brasil [erro: trata-se da ANA], que era para ser anual, depois ela virou bianual, aí ela teve uma edição esse ano. Vamos ver.

⁵⁴ SABE – Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁵⁵ SINAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

DRE2 F2: Junto com a ANA.

R: É, eles fazem com os aplicadores externos. Vem uma pessoa de fora, aplica, tem aquele questionário do contexto da escola, contexto econômico. Eu falei que na verdade a gente acabou respondendo se a chegada do PNAIC trouxe alguma mudança na formação. Acho que vocês falaram bastante sobre isso. Como vocês organizaram essa formação nesse período de 2013 a 2016, até cheguei a anotar algumas coisas que é a questão dos polos, por eixos, trabalhar um pouco do Mais Educação. O que ficou faltando aqui seria mais essa questão da ANA, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização, e a Provinha Brasil. Se a DRE faz uso desses dados, como vocês encaram a avaliação externa, se vocês fazem algum trabalho diferenciado com os coordenadores ou com os diretores.

DRE2 F2: Como é uma avaliação externa, então a DRE acaba não tendo esse retorno de dados. Mas esse ano, com a formação do território, isso entrou também para a discussão. Até porque, em alguns momentos, a supervisão traz um pouco das preocupações, das escutas nas escolas. Aí a Silmara pode falar mais sobre isso, porque foi feito, inclusive, discussão com a supervisão, levantamento de dados. Dados que não chegam, mas dados que interessa sim para a gente ver.

R: Ao pedagógico.

DRE2 D2: Na verdade, não foram dados da ANA nem da Provinha Brasil, mas do SGP. Porque nós, dentro dessa questão, deste olhar na escola, ficou muito fechado, fecha-se um ciclo este ano, e nós não temos aqui acesso aos dados do SGP. A gente queria fazer um pouco essa reflexão, que fosse sobre avaliação. Hoje, acho que entre os coordenadores, está mais tranquilo, porque como a Prova São Paulo, Mais Educação... que existia a Prova São Paulo, e agora Mais Educação, houve uma resistência muito grande, porque: “Vocês estão continuando, vocês falam tanto em processo, processo, processo, e estão, de novo trazendo uma prova que é classificatória, que é uma avaliação externa”. E aí, SME propiciou uma formação para coordenadores pedagógicos, para professores, para discutir a questão do que é uma avaliação externa e problematizar que não é qualquer coisa. Desde a questão de elaborar uma questão, que objetivos que tem por trás daquela questão, ela é testada. Todos esses termos técnicos, que a gente não domina, mas quem trabalha com isso, sabe. Até se uma questão está repetida, se repete, ela tem um objetivo aí. Não se está fazendo uma prova por prova. E aí nós usamos alguns dados. O que nós vimos? Quando a gente olhou para os dados do SGP, a gente viu que as situações eram muito parecidas nas escolas. Dando um exemplo: tinha a questão do ensino de Artes. Em várias escolas, eram questões gritantes. A gente falava: “Mas como você tem 60% de uma turma com nota ruim em Artes?” Então, se a gente está discutindo tudo isso, currículo integrador, as outras linguagens, do processo. Então, falei: “Vamos pegar então”. E a discussão foi levada para a supervisão. Como é que a gente fazia a intervenção dessa discussão pedagógica. Mas não fluiu. Não fluiu. Porque eles diziam: “Não, esses dados a gente já conhece. Isso a gente já faz. Isso não sei o quê”. Porque era pensar como a avaliação era vista. Já que a gente já tinha um processo de amadurecimento do ciclo autoral, trabalhos belíssimos, os alunos apresentando nas mostras das escolas, trabalhos belíssimos de mediadores de leitura, trabalhos belíssimos no Leituração. Como que na hora de fechar uma nota no SGP isso não aparece?

DRE2 F2: Essa competência dos alunos.

DRE2 D2: Onde ela está?

DRE2 F2: Que a avaliação interna não revela.

DRE2 D2: A ideia era essa. Nós resolvemos fazer isso, então, a gente vai discutir isso. A gente pegou alguns casos que eram comuns, e aí nós fizemos em grupos.

DRE2 F2: A gente pegou o 9º e o 3º ano.

DRE2 D2: Eles foram analisar todas as possibilidades do que estava ocorrendo ali. O que estava acontecendo ali? Qual a concepção de avaliação que este professor está tendo? Isso foi muito rico. Porque, primeiro, que não criou melindre: “Nossa, minha escola é que está ruim e a sua que está boa”. Porque as pessoas viram que é um dado geral.

DRE2 F2: Não é geral, mas de 90%.

R: É bastante.

DRE2 D2: Foi uma reflexão que a gente falou: “Olha, se todo mundo reconhece que está acontecendo esta formação, e que ela é ramificada, e isso se discute na recuperação paralela, na formação inter e autoral, na Sala de Leitura, na formação do CP, e se todas os professores, todas as escolas estão passando por isso, isso tem que aparecer de alguma forma”.

DRE2 F2: Isso tem que ser material de formação na escola, de discussão. Olhar dados do SGP, assim como você olha dados da ANA, ou da Prova Brasil, da Provinha Brasil. Então, como é que ajuda o professor a olhar para sua prática.

DRE2 D2: Alguns coordenadores usaram este mesmo material para fazer encontro, formação, discutir nas JEIFs, ou fazer um momento de formação com seus professores, fazendo essa reflexão. Resgatando esse processo todo que a gente falou aqui, quer dizer, as pessoas estão passando por formação, discutindo currículo integrador, interdisciplinaridade, avaliação. Uma outra coisa que na formação a gente jogou bastante luz, foi na questão dos instrumentos avaliativos, que o PNAIC reforçou isso, nessa modalidade. Porque, fazer o discurso da avaliação, aquele discurso bonitinho, que ela tem que ser formativa, processual...

DRE2 F2: Decorou.

DRE2 D2: E a ideia era: como é que eu avalio um seminário e como é que eu avalio uma prova? São instrumentos diferentes, merecem olhares diferentes.

DRE2 F2: Como que eu avalio um trabalho.

DRE2 D2: Como eu avalio um trabalho, como que eu avalio um TCA. A gente tentou fazer essa discussão, e os coordenadores viram que realmente é um assunto árido na escola.

DRE2 F2: “Artes?” E 3º ano, língua portuguesa e matemática. “Como?” E o Pacto? E o impacto do Pacto? Ou seja, alguma coisa que precisa ainda ser olhada, que é esse olhar avaliativo para as competências das crianças, de 1º ao 9º.

DRE2 D2: E aí que a gente viu o quanto é importante a figura do coordenador pedagógico. É ele que está lá no grupo, é ele que vai fazer junto com o professor. Discutir. Como é que a gente vai avaliar os TCAs? Como é que a gente vai fazer? Todos os professores aqui do 9º ano. O TCA vai ser o quê para nós? Vai ser um momento avaliativo também? E como é que a gente vai olhar? Que critérios? O que nós vamos avaliar? Porque aí essa é a história da escola, é o momento. Tem que fortalecer mesmo, dar essa legitimação para o coordenador conseguir cumprir a sua função.

DRE2 F2: Isso vai muito ao encontro, por exemplo, com essa questão. Você criar essa necessidade de olhar para isso. A avaliação externa não vem cobrar do professor posição, metodologia, nada. Ela vem mensurar o que os alunos aprenderam ou não, e o que precisa mudar em políticas públicas. De mais material, mais livros, mais não sei o quê. Esse processo desencadeado por essa reflexão ajuda o CP a olhar que ele precisa fazer isso na escola. Precisa ir lá no INEP pegar lá os dados. Está lá, de cada região do Brasil. Não precisa a DRE fazer isso. Está lá. Então, professores, vamos olhar para isso, esses dados. Vamos olhar para as atividades que a gente faz na escola, com os dados da ANA, da Prova Brasil, que é para o 3º ao 9º, 7º. Olhar para essas coisas para olhar as aprendizagens, e olhar o planejamento. As ações que o coletivo dos professores, o coletivo da escola pode fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos. Sair desse conceito de punição.

DRE2 D2: Ou de ranqueamento.

DRE2 F2: De ranqueamento. O SGP foi um movimento também contrário, não entender que isso é algo bom, positivo, no sentido de avaliar as aprendizagens, a forma de planejar as contribuições que poderiam ser dadas pelo coletivo, que eu posso até ter acesso a esses dados. A coordenadora tem acesso a esses dados. Isso acaba indo para o lado contrário, quer dizer “Ah, agora eu vou me vingar de vocês. Agora eu tenho um instrumento, que é o SGP, que eu posso me vingar de vocês. Na hora da nota, na hora da avaliação”. E aí a gente vê Artes, que acredito nenhuma criança do 9º ano deixa de gostar de Artes, ter uma nota tão reduzida. O que foi avaliado? Cor? Traço? Pintura? Ausência? A não entrega? Para chegar numa nota assim.

R: Só uma curiosidade em relação à divisão dos ciclos. Eu lembro que saiu também a questão do aluno poder ser reprovado no 3º ano, no 6º. Vocês acham que houve um mal entendimento por parte dos professores ou dos coordenadores?

DRE2 F2: Houve e ainda há. Eu acho que a gente vem discutindo isso quando em alguns momentos trouxe dados do SGP para ajudar a olhar. No inter e autoral, isso foi um grande debate. “Então, para que foi criado isso?” Mas aí essa fala de trazer para a luz uma compreensão diferente. E aí, o que eu acho importante nesse percurso? É que muita coisa não precisou ser dita. Muita coisa vem da boca do colega. É o professor tal, professor tal. Nesse grande coletivo de professores que passaram por formação na nossa rede, pelo menos na DRE 2, muita gente trouxe a contribuição, e foi desnecessário então a fala nossa. Não foi fala

da Silmara, fala da Fernanda. É muito bacana quando essa clareza vem do próprio grupo. E aí eu tenho que me resignar, eu tenho que refletir sobre isso, porque se meu colega está entendendo assim, então quem sou eu. Onde é que eu estou? Que lugar é esse que eu estou, ainda? Eu preciso me “deslocalizar” e me localizar novamente para entender esse processo. Foram momentos muito ricos de troca entre os professores, tanto alfabetizadores, quando do inter e aural. Entender meninos e meninas, um novo discurso, novos discursos ali. E foi muito importante essas rodas de discussão sobre inter, sobre transversalidade, sobre colaboração, processos colaborativos.

DRE2 D2: A gente está terminando um ciclo com essa gestão, nesses 4 anos, e nas mostras de TCA, nos encontros que a gente tem feito finalizando algumas etapas, a questão do TCA fica muito presente. Os professores falam: “Vocês acham que vai continuar? Vocês acham que vai continuar?” Eu participei de um movimento muito interessante, porque quando o Mais Educação chegou, eu estava na sala de aula. Eu presenciei toda a resistência. A gente tinha dúvida. Mas como vai ser essa questão da orientação? Como vai ser essa questão da docência compartilhada? Hoje, as pessoas incorporaram esse fazer, e hoje eles não conseguem imaginar... “Gente, mas como é que vai ser se não tiver mais TCA?”

DRE2 F2: Essa é a grande indagação que eles estão nos fazendo.

DRE2 D2: A gente falou: “Olha, a gente não sabe. Nós estaremos lá na escola, nos nossos lugares, também defendendo a continuidade.”

DRE2 F2: Agora só depende de nós.

DRE2 D2: O que a gente acredita e defende, não tem data de validade. Mesmo a gente não estando aqui, onde a gente estiver, a gente vai estar defendendo. Ou já defendia, às vezes não com tanta clareza, mas já defendia. Ficou esse legado. E elas que chegaram, esse grupo todo que chegou antes, eles falam isso. Quanto que daquela resistência, houve uma conquista. Uma conquista que hoje eles nos legitimaram. A gente tem depoimentos de CPs que falam: “Vou te falar uma coisa, quando seu grupo chegou” - quer dizer, eu cheguei depois, seu grupo somos nós, da DRE inteira. “Quando seu grupo chegou, eu confesso que eu fiquei um pouco resabiada, desequilibrada, porque eu achei tudo muito solto”, porque é isso que vocês falam. É tudo muito solto. O que é o muito solto? Não tinha a receitinha.

R: A prescrição.

DRE2 D2: A prescrição. “Mas eu confesso que agora, vocês colocaram algumas lentes em mim que eu não consigo deixar de ver algumas coisas”. Então, isso é muito legal. Alguém que tem toda uma história de coordenação, para dizer o seguinte. E até a forma como isso foi feito, pela conquista. Jogando bem em cima da DRE 2, eu acho que a gente tem esse diferencial. Em nenhum momento a gente partiu para desqualificar o que o outro estava fazendo, e sim para “Olha, que legal, mas pode ser assim”. Isso é uma atitude de respeito com o outro, que é um sujeito, que está em um determinado momento, que não necessariamente está no momento que você está de formação. Você também está aprendendo. Esse processo, que eu acho que é o que fica da nossa gestão, que a gente vê a formação como um processo, como construção, e não como alguém que sabe, que vai dizer, aquele que não

sabe, vai fazer. Quando você lê Paulo Freire, parece óbvio, mas não é. E quando você tem os coordenadores dizendo isso para a gente, é porque eles vivenciaram esse processo. Ninguém vai dizer: “Isso que você está fazendo é horrível”. Não. “Aos poucos vocês foram me mostrando. Isso eu já não aceito mais. Isso está diferente”. Isso dá um alento muito grande para a gente.

DRE2 F1: Uma coisa importante que a Dirigente Regional falou no nosso último encontro de coordenadores, que quando esse grupo chegou, era um grupo formado, basicamente, de professores. A maior parte do grupo que hoje compõe a DIPED é professor. E o pessoal ficava assim: “Como professor vai dar formação para coordenador?” Hoje em dia eles: “Nossa, como que a gente conseguiu e aprendeu todo mundo junto?” Foi muito bacana. No último encontro dos coordenadores, o pessoal trouxe a fala de como foi rica essa troca. Porque nosso olhar se completa. Eu tenho um olhar da sala de aula, você tem um olhar da coordenação. Como a gente casa isso para pensar a educação da nossa região? Foi muito interessante, foi muita rica essa experiência.

DRE2 D2: Porque as pessoas podem ocupar espaços diferentes em determinados momentos de sua vida. Não é linear. Não é linear, que você está na sala de aula, depois você tem que... Você pode estar na sala de aula, você estar num órgão intermediário, amanhã você está... Isso faz parte da vida.

DRE2 F2: E isso é negado também, muitas vezes, na escola. Porque na escola as pessoas têm saberes mil. Tem professores que tem formações muito diferentes. Eu estava olhando agora, que eu recebi um material do Plano Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, que eu acompanhei um tempo, depois eu deixei de ir, mas eu continuo recebendo. Lá tem um perfil visual da rede que eles compõem esse documento, que ainda está em processo de discussão na cidade, mas lá está dizendo quantos professores tem graduação, quantos tem pós-graduação, quantos são mestres, quantos são doutores, quantos tem pós doc na rede. Lá tem o perfil da cidade, da rede municipal. E dentro da escola tem pessoas com saberes, mas que são deixados à parte, porque não é dado esta visibilidade, essa permissão. Esse olhar. Você não tem competência para isso. Você é professor.

DRE2 D2: Como se estar na escola fosse menor. O que não é. Aí tem aquela outra história, que é a História da Educação, que você precisa muito pouco para ser professor. Se você fez mestrado, “Ah, então você vai deixar de dar aula”. Não.

R: Aí é que a pessoa devia...

DRE2 D2: Muito pelo contrário, aí é que eu estou preparada para enfrentar.

DRE2 F2: Eu, como professora, já fui convidada para falar numa universidade. Por que eu não sou convidada para falar numa escola? É que tem isso. E tem pesquisadores, como é que chama lá, daquele programa federal?

R: O PIBID?

DRE2 F2: Pesquisadores do PIBID. Tem pesquisadores dentro das escolas. Na nossa DRE tem vários que fizeram parte também dessa rede de parcerias, mas que ficam na invisibilidade, no interior da escola, muitas vezes. Essa finalização do Pacto foi importante, porque embora a adesão foi baixa, que era para ser uma adesão um pouco maior...

R: Nesse ano de 2016?

DRE2 F2: Nesse ano. É, isso.

DRE2 F1: Porque chegou muito no final do ano, na verdade. Chegou em outubro.

DRE2 F2: Isso. Teve o problema da mudança de governo. O Pacto passa por uma releitura, e mudanças também. Redução de bolsa, os cadernos não apareceram, e a discussão que veio foi sobre avaliação, que também é importante. Uma discussão que seria feita a partir de outros documentos, de cadernos, a partir da interdisciplinaridade. No ano passado, o eixo Artes. A interdisciplinaridade foi a questão, quando se trabalhou o eixo Matemática, Língua Portuguesa, História, em alguns momentos, Geografia, Natureza e Sociedade. E depois você discutir a interdisciplinaridade a partir de outros eixos: Artes, História. Como se compõe essa interdisciplinaridade na escola. Como se faz isso, mas olhando a prática. Como é feito isso no Acre? Como é feito isso em Porto Alegre? Como é feito isso no Maranhão? Como é feito isso em Pernambuco? E também, o professor. Foi muito difícil a tarefa de sensibilizar o professor de São Paulo, paulistano, para achar que ele não está no topo do mundo, do país. Que a gente não tem a melhor educação do país. E que a gente precisa aprender muita coisa ainda. E que talvez, um professor lá no Pernambuco, lá no interior do Acre, tenha conseguido já essa questão. Foi difícil também convencer o professor paulistano para olhar para sua prática e validar o que está sendo feito em Pernambuco, em outros estados. Esse momento de refletir sobre avaliação foi impactante. Foi assim: “Eu não tinha pensado nisso. Ou eu não pensava por essa ótica”. E refletir no coletivo. Fazer um levantamento de quais instrumentos de avaliação que considera. Que instrumentos de avaliação você usa? Para mensurar, para avaliar, para medir. O que é medir? Discutir o que é medir. O que é avaliar? O que é mensurar? Tudo isso são questões que não foram ainda discutidas na escola, mas que precisam ser feitas. E aí o CP é parceiro nessa formação. Tem parceiro formador e tem parceiro, ele tem que ser público alvo também. Embora a adesão não tenha sido grande, mas para eles também foi muito válida a reflexão. Olha quantos instrumentos de avaliação os professores consideram como instrumentos. A prova é um instrumento de avaliação? O que a prova faz? Ela examina? Ela avalia? Ela mensura o quê? Foi uma grande discussão. Algumas coisas são impactantes. Primeiro, o exercício foi entre nós. Fazer o exercício entre nós, debater. “Não, gente, isso não vai. Não, não é. É sim”. Esse levantamento foi feito na escola, entre os pares. Vem para nós. Vamos discutir aqui no grupo. “Mas não, não, isso aqui não é. Gente, imagina, o professor está equivocado. Tá bom, então, vamos refinar”. Faz a planilha e apresenta para o professor, e vem uma outra questão. Não é mais o olhar da escola, é o olhar do coletivo. Do CP que está junto. “Isso a gente acha que examina sim. Então, vamos colocar uma observação aqui. Ele é um instrumento só quando ele faz isso. Precisa de um outro elemento para poder ser considerado um instrumento de avaliação. Precisa então de um outro procedimento aqui para poder considerar. Mas ele é”. Então, foi uma discussão muito larga e muito participativa. Tem gente que está anos luz estudando avaliação. A gente precisa estar acompanhando muito de perto. E a ANA ainda não é tão aceita, porque ela é

mais um instrumento de avaliação externa. A ANA avalia o Pacto nos seus três anos, e para alguns professores, ainda é essa coisa externa. Tem receio de estar avaliando sua própria prática. Mas nesse processo de 10 encontros, 40 horas de estudos sobre a ANA, sobre avaliar, olhar documentos como os Elementos Conceituais do Pacto, olhar para aqueles Subsídios para Avaliação também, que o MEC mandou para as escolas. O conjunto de cadernos que, inclusive, tem um de avaliação. São muitos materiais que a gente tem já há algum tempo, que estão no interior da escola. Assim como as avaliações. Tem os dados aí: “Então eu posso entrar lá, posso pegar esse dado? Posso discutir no meu grupo?” Tudo isso foi um movimento bacana, tanto de constatação, de mensurar também, de aprender a olhar o distrator da questão, aprender a fazer a análise da questão. A gente analisou em todo o grupo, no coletivo, algumas questões. O jeito de mensurar a resposta do aluno. Não é tão radical. Se ele marcar essa, tem uma coisa. Não é erro. Nada é erro. Eu tenho que entender em que etapa está esse menino.

R: Se o instrumento é bem elaborado.

DRE2 F2: Se o instrumento é bem elaborado. Foi muito bacana essa reflexão dessas 40 horas com os professores. Eles olhando para os documentos e fazendo isso na prática também, e lá na escola discutindo isso com eles. Pena que foi pouco tempo.

R: O PNAIC encerra o ciclo esse ano.

DRE2 F2: Tem gente que acha que sim, tem gente que acha que não. Na prática, a gente não sabe o que esse governo pensa. Porque o impacto do Pacto é 2020, seria no Ensino Médio.

R: Sim.

DRE2 F2: A criança vai do primeiro ano até o Ensino Médio. É a redução da evasão do Ensino Médio.

R: É um grande indicador.

DRE2 F2: É um grande indicador. Desde o 9º ano também, essa redução da evasão do 9º ano, que ela é sempre menor, acontece. E o impacto que é revelado pela Prova Brasil. Então, as crianças que estão aí, que já passaram pelo Pacto, que fizeram avaliação externa, Prova Brasil, isso também é importante, é relevante, do ponto de vista das mudanças da prática, da reflexão da prática pedagógica na escola, com os professores na escola.

R: Está certo. Tem mais alguma observação que vocês queiram fazer? Eu gostei muito da conversa, acho que fui além do que eu precisava.

DRE2 D2: Que bom que a gente pode ajudar.

R: Agradeço muito.

DRE2 D2: A gente agradece também a confiança.

DRE2 F2: Eu confesso que estava com um super medo. O que vou dizer?

APÊNDICE G – Transcrição de entrevista – Escola 1 – CPs 1 e 2

Entrevistados: DRE1 E1 C1: Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I e DRE1 E1 C2, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II, ambas da escola 1

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de coordenação da unidade. Duração da entrevista: 55 minutos

R: Hoje é dia 02 de agosto de 2017, eu vou entrevistar a Lucia e a Sônia. Primeiro eu queria que vocês dissessem se vocês autorizam a gravação da entrevista. Lucia?

DRE1 E1 C1: Autorizo.

R: E Sônia? Você autoriza a gravação da entrevista?

DRE1 E1 C2: Autorizo.

R: Eu ia pedir para cada uma falar sobre o percurso de trabalho, de formação, quanto tempo de experiência tem na coordenação. Uma coisa bem breve. Quer começar, Lucia?

DRE1 E1 C1: Eu sou formada em Pedagogia. Estou na Prefeitura há 12 anos. Estou no 4º ano como coordenadora. Enquanto professora, trabalhei tanto na Educação Infantil quanto no Fundamental. Trabalhei também no Estado. Na coordenação é o 4º ano, sempre na EMEF. Nessa escola, especificamente, estamos no 3º ano.

R: Sempre com Fundamental I, você está. Na coordenação.

DRE1 E1 C1: Sim, enquanto coordenação sim, sempre com Fundamental I.

R: E você, Sônia?

DRE1 E1 C2: Eu fiz Magistério, depois eu fiz Ciências Biológicas. Na Prefeitura eu tenho 6 anos, 4 anos na coordenação. Trabalhei no Estado, na Diretoria de Ensino. Eu trabalhava na Oficina Pedagógica. Então, já trouxe um pouco de experiência de formação. É um pouco diferente, mas dá para ter um panorama de como é. Nessa escola estou há 3 anos, é o nosso terceiro ano. Já passei pela coordenação de CEI, mas fiquei pouco tempo, não deu para sentir como é.

R: E vocês entraram juntas?

DRE1 E1 C2: Isso, aqui entramos juntas.

R: Legal.

DRE1 E1 C2: Eu fico mais na coordenação de Fund. II.

R: Você fez primeiro Magistério, e depois Ciências Biológicas?

DRE1 E1 C2: Ciências Biológicas. Depois eu fiz uma pós em Educação Ambiental, porque eu achei que eu ia seguir nessa área. Mas eu acabei ficando mesmo. Acessei o cargo de coordenadora, aí fiz Pedagogia.

R: Legal.

DRE1 E1 C2: Não, já tinha feito antes. Senão não daria para acessar. Tinha feito antes já.

R: Mas com a pós você não consegue acessar?

DRE1 E1 C2: Porque eu fiz pós em Educação Ambiental.

R: É muito específico. Entendi. O que eu queria perguntar para vocês, eu acho que é no sentido da formação, do trabalho do CP enquanto formador. Eu vou ler aqui a perguntinha, vocês estão livres para falarem o que vocês quiserem, e caso falte algum ponto, eu vou puxando a conversa. É uma conversa mesmo. Sabemos que no período de 2013 a 2016, as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo tiveram basicamente duas formações para os professores do ciclo de alfabetização: o PEA, que é o Projeto Especial de Ação, e o PNAIC. Como foram desenvolvidas cada uma delas nessa unidade e qual o papel do CP em cada uma delas? Como vocês estão há 3 anos, vocês pegaram um pouquinho do PNAIC. O primeiro ano de implantação dele foi 2013, e vocês chegaram aqui então...

DRE1 E1 C2: Em 2015.

R: Vocês pegaram os dois últimos anos do PNAIC.

DRE1 E1 C1: Que foi quando foi trabalhado as ciências da natureza e o ano passado foi o avaliação.

DRE1 E1 C2: Teve o último módulo de avaliação, que eu até fiz, mas não foi legal. Foi em dois meses. E foi bem atropelado.

R: Esse de avaliação, você participou?

DRE1 E1 C2: Participei, eu fiz, que abriu para coordenador, eu fiz.

R: Foi aos sábados?

DRE1 E1 C2: Foi aos sábados.

R: Você chegou a participar de algum, Lucia?

DRE1 E1 C1: Não.

DRE1 E1 C2: Porque antes não abria para coordenador fazer, né. E aí a gente não podia. Eu queria conhecer.

R: O foco da minha pesquisa é o PNAIC alfabetização, mas vocês chegando nos dois últimos anos, eu acho que traz alguma coisa deles, acho que na prática dos professores.

DRE1 E1 C2: Eu confesso que o PNAIC, para mim, é totalmente desconhecido. Como eu fiquei no Fund. II, quando eu entrei no Estado, foi o “Letra e Vida”. Eu me enfiei de cabeça no “Letra e Vida”. Depois eu fui para a coordenação, e acabei sempre ficando no Fund. II. Eu desconheço o PNAIC. Confesso.

R: E você, Lucia?

DRE1 E1 C2: Em 2014 você trabalhou o PNAIC, não?

DRE1 E1 C1: Em 2014, quando eu ingressei na outra escola que era dividido, Fundamental I e Fundamental II, estava tendo o PNAIC de Matemática. Então, eu trabalhei muito nas formações com as professoras o PNAIC, bastante o de Matemática, porque algumas professoras faziam a formação, e a gente trazia lá para o grupo, que era um grupo de 14 professoras, um grupo mais tranquilo, só de professoras de Fundamental I. A gente conversou muito, a gente estudou bastante o PNAIC, mais focado em Matemática, porque era o que estava no ano vigente. Depois que eu vim para cá, por ser junto o Fundamental I e Fundamental II, o PEA ser junto, a gente não entendeu que seria interessante estar sendo tão específico, porque não ia conseguir abarcar todo mundo. Na verdade, o PNAIC mesmo, aqui, além de poucas professoras fazerem, pouquíssimas, uma ou outra, e professoras que não fazem o PEA, a gente não viu ser viável o trabalho dele aqui na escola. Em alguns momentos, já aconteceu, como tem o material, aquele material de matemática, de levar na formação, na hora do PEA, quando a gente separa os jogos, para a gente conversar sobre, para a gente jogar, para a gente entender, para estimular o uso desses materiais, mas só em situações bem pontuais. Acho que foi o máximo de contato que a gente teve em relação ao PNAIC com o grupo aqui nessa escola. Foram umas três ou quatro situações de levar os jogos, de conversar sobre a questão dos jogos. Em alguns momentos, na formação, até usou alguns textos do próprio material do PNAIC na hora do PEA.

R: O PNAIC Matemática?

DRE1 E1 C1: O PNAIC Matemática. O de Língua Portuguesa, em alguns momentos, quando fala de planejamento, algumas coisas nos livros. Tem alguns materiais interessantes também que eu já utilizei alguma coisinha ou outra, mas situações muito pontuais. Não é uma coisa que a gente pega o material, e vamos usar esse material.

R: Vocês têm aqui o material de Português? Tem ali né.

DRE1 E1 C1: Uma professora me deu.

R: Não foi então algo que chegou.

DRE1 E1 C1: Uma professora me deu. O ano passado, como em alguns momentos eu quis puxar um pouco essa situação, e eu não tinha o material. E aí uma professora, quer dizer... ela me emprestou, e está aí. Mas ela foi embora, então, está aí.

R: Era uma professora cursista que acabou deixando o material para ti.

DRE1 E1 C1: Isso. Exatamente.

R: Realmente, não veio. Eu também não lembro de ter chegado na escola que eu estava.

DRE1 E1 C2: Eu nunca vi também. A gente tentou pegar pela Internet, não conseguiu também.

DRE1 E1 C1: Aqui, não. Aqui tem material de tudo quanto é jeito, mas o PNAIC, não tem nada. A gente nunca viu.

R: Você ia participar da formação?

DRE1 E1 C2: Ia. Eu me inscrevi na DRE, eles gostaram do meu currículo porque eu fiz CEFAM.

R: Para ser formadora.

DRE1 E1 C2: Para ser formadora. Só que a diretora teria que me dar anuência, porque teriam alguns dias que eu teria que sair para fazer a formação. E ela não deu.

R: Entendi.

DRE1 E1 C2: Eu quero, é o que eu gosto, eu trabalhei já em diretoria, e eu gosto.

R: Você gosta de trabalhar com formação. Vamos falar como o PNAIC...

DRE1 E1 C2: É desconhecido. Mas eu nunca consegui parar para... a gente não estuda nem o que precisa. Imagina...

R: É pouco tempo disponível. Quantos alunos tem aqui na EMEF 1?

DRE1 E1 C2: Em torno de 1.200.

R: É uma escola muito grande para dois CPs.

DRE1 E1 C2: É muito grande. Por exemplo, agora a gente está olhando as faltas dos alunos para colocar na reunião para chamar os pais. É um número astronômico. Tudo aqui é muito grande.

R: Vamos falar um pouquinho do PEA. Primeiro eu queria perguntar como vocês formulam, como escolhem o tema, quantas pessoas participam desse PEA, qual que é o horário? Falem um pouquinho dele.

DRE1 E1 C1: PEA. O horário. Segunda e terça-feira, do meio dia à uma e meia. Esse é o dia do PEA. Temos mais ou menos 35 pessoas.

DRE1 E1 C2: Para escolher o tema, a gente sempre tenta que venha deles. Só que a gente acaba dado uma contornada no final. Na avaliação do final de ano, a gente sempre pede que eles deem sugestões de temas para a gente tentar elaborar alguma coisa de acordo com o que eles querem, senão não faz sentido também. Mas é que são tantos temas, tão diferentes.

R: O grupo é muito heterogêneo.

DRE1 E1 C2: Eu estou usando [a palavra] “diferente” para ser legal. Não dá. Tem coisa que a gente não vê. Como você vai trabalhar um tema específico com o grupo todo?

R: É um grupo tão heterogêneo.

DRE1 E1 C2: Exatamente.

R: Vocês tem Fundamental I e II.

DRE1 E1 C2: Exatamente. Tem coisa que, às vezes, a gente dá uma pincelada no que o professor...

DRE1 E1 C1: No primeiro ano que a gente chegou aqui, a gente tinha a impressão que tinha uma questão da sustentabilidade muito forte. Por a Sônia ser de Ciência, a gente...

DRE1 E1 C2: Eu fiz a pós nisso. Eu adorei, trouxe tanto livro.

DRE1 E1 C1: Vamos trazer essa temática, porque já tem uma coisa aqui na escola.

R: Esse foi do ano passado?

DRE1 E1 C2: 2015.

R: 2015.

DRE1 E1 C1: Foi legal. Acho que foi legal.

R: Foi legal. Só que a gente achou que isso era mais forte, a gente achou que era a escola sustentável. Aí a gente descobriu que não era. Que eram algumas pessoas que faziam algumas coisas.

DRE1 E1 C1: A gente era nova, não tinha muito parâmetro.

DRE1 E1 C2: Quem não gostava do tema, acabou não rolando, principalmente quem não era de Ciências. As pessoas acham que é só Ciências. E não é.

R: Não, não é.

DRE1 E1 C2: A gente propôs muita coisa que acabou não acontecendo. Se não partir do professor, se o professor não quiser fazer, você pode fazer o que você quiser, não vai conseguir.

R: Eu também acho.

DRE1 E1 C2: O professor tem que querer. E como a gente faz isso? A M. da DRE veio aqui ontem e falou que a motivação depende de cada um. Você tem o seu motivo, ela tem o dela, eu tenho o meu. Mas quais ferramentas a gente utiliza para incentivar essa motivação? É difícil.

R: E esse ano, qual tema vocês estão trabalhando?

DRE1 E1 C2: Esse ano a gente dividiu em quatro temas. O foco é sala de aula. A gente dividiu em gestão de sala de aula, planejamento... Qual é o outro?

DRE1 E1 C1: Avaliação.

DRE1 E1 C2: Avaliação. Eu esqueci agora. Acho que é registro. Isso, registro. Tudo com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

R: E vocês propõem o que para eles? Leituras?

DRE1 E1 C2: Isso, a gente propõe leituras. A gente gosta de fazer bem dinâmico.

DRE1 E1 C1: Na verdade a gente... pegar um livro...

DRE1 E1 C1: Esse PEA da EMEF 1 é uma curiosidade que eu tenho.

DRE1 E1 C1: Pegar um livro e ler, a gente não faz. É engraçado, porque eu e a Sônia somos bem diferentes nisso. Ela gosta disso. Eu não gosto disso. E não sei por qual razão, acaba sempre sobressaindo essa questão de eu não gostar. Por ser muito grande, eu acho que se a gente leva um livro e começa a ler, cada um, um pedaço, 15 minutos depois, metade do grupo está dormindo. É uma coisa que me incomoda. Não é uma coisa que você começa a ler e aí você para e as pessoas discutem. Não é. Eles não são participativos a esse ponto. Como a gente já sentiu isso, a gente fez isso poucas vezes, de trazer um livro. A gente já meio que abortou essa técnica.

DRE1 E1 C2: Não, em nenhum ponto. A gente pede para trazerem atividades, eles não trazem. A gente pede para falar, eles não falam. É difícil.

DRE1 E1 C1: É bem complicado. O que que normalmente a gente faz? Na verdade, eu acho que a gente varia bastante as coisas que a gente faz.

DRE1 E1 C2: A gente varia muito. A gente gosta de fazer coisa prática.

DRE1 E1 C1: É um dilema. É uma loucura.

R: Vamos falar dessa semana, segunda e terça. O que vocês fizeram no PEA, segunda e terça dessa semana?

DRE1 E1 C1: A gente trouxe a discussão do currículo. A gente tentou, que na verdade, nós fomos boicotadas pela Internet.

R: Ah, entendi.

DRE1 E1 C1: Qual que era a proposta? A gente trazer o vídeo que está no portal de SME, da DRE.

DRE1 E1 C2: Como a gente não tem nada palpável ainda sobre o currículo, a gente resolveu passar o vídeo.

DRE1 E1 C1: Para poder começar a ter essa conversa, do que que está acontecendo, como é que está sendo essa construção, já que a rede vai estar montando documentos. A nossa ideia é: vamos levar o vídeo, a gente assiste e conversa sobre o que eles acham, como que é, como que vai ser isso, o que está acontecendo na rede. Até para as pessoas entenderem que está tendo um movimento na rede, que vai ter algum tipo de documento, que a gente não sabe que documento vai ser esse, mas que talvez venha para substituir todos esses.

DRE1 E1 C2: E como eles responderam aquele questionário, a gente precisa falar para eles o que está acontecendo.

R: Então vocês trouxeram o vídeo e fizeram uma...

DRE1 E1 C2: Só que a gente acabou não conseguindo passar o vídeo inteiro, porque, não está com um vírus na rede? Ficava caindo toda hora.

R: Entendi.

DRE1 E1 C1: Não conseguimos concluir.

DRE1 E1 C2: O meu marido até baixou já, está aqui no pen drive, o menino trouxe agora o pen drive, para a gente passar.

R: Para a semana que vem.

DRE1 E1 C2: E ontem a R, lá da DRE, que é formadora de Matemática, veio dar uma palestra que foi...

DRE1 E1 C1: Muito legal.

DRE1 E1 C2: Os professores amaram.

R: Então vocês conseguem esse apoio na DRE, para vir no PEA?

DRE1 E1 C1: Primeira vez.

DRE1 E1 C2: Primeira vez que vem alguém.

DRE1 E1 C1: E uma vez o NAAPA.

DRE1 E1 C2: Confesso que eu gosto muito de leitura de texto. Só que eu acho muito difícil. Eu conseguia fazer nas outras escolas. Aqui eu não consigo. Por quê? Esses autores que a gente traz, eles “metem o pau” no professor.

R: É, eles são bem críticos.

DRE1 E1 C2: E se eu ler isso aqui, é capaz de eu sofrer um processo. Então, eu tenho um pouco de medo. Eu não sei que textos trazer, porque eu não encontro autor que fala que o trabalho do professor está certo. Todos “metem o pau”. Eu não sei. Não me encontrei ainda. Porque eu gosto de leitura. Eu gosto de me embasar nos autores.

R: O grupo teria que ter um entendimento que aquilo não é uma crítica direcionada à pessoa dele, é uma crítica enquanto o trabalho.

DRE1 E1 C2: É difícil demais.

DRE1 E1 C1: A gente sente bastante isso. Quando você traz alguma situação, as pessoas acham que você está atacando.

DRE1 E1 C2: É pessoal.

DRE1 E1 C1: A gente tem bastante dificuldade nesse sentido. Por isso que para evitar alguns tipos de transtorno, a gente busca outras estratégias.

DRE1 E1 C2: Eu fico “louca” porque eu gosto dos autores. Eu gosto de ler.

R: Mas vocês não acham que é exaustivo estar sempre criando?

DRE1 E1 C1: Eu não me incomodo tanto.

DRE1 E1 C2: Não, sempre não, mas de vez em quando você tem que ler alguma coisa.

R: Não as leituras. Eu digo assim, em estar sempre preocupada em criar alguma coisa diferente, alguma coisa dinâmica.

DRE1 E1 C2: Ah, é horrível. Vou falar a verdade, é horrível.

R: É cansativo, não é?

DRE1 E1 C1: Cansativo.

DRE1 E1 C2: Sábado a gente fez uma dinâmica na Reunião Pedagógica, e eles gostaram muito.

R: Conta como foi.

DRE1 E1 C2: A gente deu esse nome, “Dinâmica dos objetos”. Foi um professor que deu a ideia e a gente deu uma reestruturada. A gente trouxe vários objetos. Eu queria objetos inusitados.

DRE1 E1 C1: A gente colocou celular, chapéu de praia, porta-retratos, perfume, agulha de tricô, mochila... objetos diferentes. O professor tinha que pegar... o participante, que a gente envolveu todo mundo. Pegar um objeto que o representa, e explicar o porquê. Foi legal, porque você conhece um pouco das pessoas. Só que não podia falar do profissional, tinha que falar do pessoal.

R: Entendi.

DRE1 E1 C1: Com a intenção de quebrar um pouco.

R: Muita resistência.

DRE1 E1 C2: Muito. A gente está tentando quebrar, mas estamos no terceiro ano.

DRE1 E1 C2: O que eu sinto que acontece muito aqui é “Eu sempre jogo a culpa para o outro”. Quando eu trabalhava lá no C., não era tanto assim. Você leva um texto: “Ah, mas o aluno não quer fazer”. Você leva as notas, o geral, o panorama: “O aluno não quer fazer, como que eu vou melhorar a nota? O aluno não entrega atividade”. Às vezes até eu faço isso. Às vezes eu ponho a culpa no outro também. Estou já estou entrando nesse clima. “Eu não faço isso porque o outro não faz aquilo”. Não sei, eu acho que eu estou indo no mesmo clima.

R: Acho que falta a autocrítica do grupo enquanto formador.

DRE1 E1 C2: Eu acho que é porque o grupo...

R: E se ver responsável ali pela ação pedagógica.

DRE1 E1 C2: Eu acho que é porque aqui tem um grupo de professores muito antigo.

R: Pode ser também.

DRE1 E1 C1: E talvez a forma como tenha sido construída essa questão da formação aqui, nessa escola. Não tem tanta continuidade de coordenação.

DRE1 E1 C2: Mas eu também não sei se eu sou uma coordenadora boa.

R: É sim.

DRE1 E1 C2: É verdade. A ponto de cobrar dos professores alguma coisa que eu não sei se eu estou dando o respaldo que eles precisam, entendeu?

DRE1 E1 C1: É uma dificuldade. A gente esse ano está tentando, mais do que em outros anos, dividir o grupo dentro desse PEA. Porque quando eu estou só com Fund I, não é essa sensação. Mas quando está todo mundo junto, as meninas do Fund I se escondem.

R: Se apagam um pouco.

DRE1 E1 C1: Totalmente. A gente esse ano já fez alguns momentos dos encontros separados, e eu acho que tem surtido mais efeito em alguns sentidos, porque, o grupo ficando menor, as pessoas participam mais. [Dirigindo-se para Sônia] Você está falando assim, mas você teve boas experiências também esse ano. Você fez algumas atividades, e depois voltou toda contente.

DRE1 E1 C2: É verdade.

DRE1 E1 C1: O fato de a gente estar separando, eu acho que...

R: Vocês conseguiriam focar melhor.

DRE1 E1 C1: A gente está tentando fazer o quê? A gente pegou matemática, que a gente conseguisse abarcar tanto Fund I quanto Fund II, questão de sala de aula, planejamento, essas coisas, que é para todo mundo. A gente decide junto o que a gente vai fazer, e aí eu vou lá com as minhas, com foco no Fund I, e ela vai lá com os dela, com foco no Fund II. E em alguns momentos, a gente junta.

DRE1 E1 C2: É verdade.

DRE1 E1 C1: Ontem foi a do currículo, anteontem, a gente juntou. Veio uma visita, a gente juntou. Em alguns momentos a gente tem separado para a gente ver se isso melhora. Porque a gente tem umas professoras do Fund I, tem uma especificamente... Às vezes, até os professores do Fund II hesitam em falar algumas coisas, e se manifestar, porque sabe que essa pessoa vem e “pá”. Entendeu? As pessoas, às vezes, se eximem de falar coisas para evitar o confronto, para evitar o conflito. A gente está separando em alguns momentos para ver se a gente consegue fazer com que isso seja mais produtivo, porque o que a gente sente, dos outros dois anos, é que não foi tão produtivo quanto poderia ser.

DRE1 E1 C2: É porque é um grupo muito grande.

DRE1 E1 C1: Porque é um grupo muito grande. Isso dificulta bastante.

R: E eu penso assim, esses quatro temas que vocês elencaram: gestão de sala de aula de um Fundamental I é diferente da gestão de sala de aula de um Fundamental II.

DRE1 E1 C2: Exatamente.

R: Planejamento de um ciclo de alfabetização...

DRE1 E1 C1: Isso, eu estava aqui pensando. Acho que é registro junto com avaliação, e o outro é dificuldade de aprendizagem.

DRE1 E1 C2: É registro junto com avaliação e dificuldade de aprendizagem.

DRE1 E1 C1: Dificuldade de aprendizagem é o quarto item.

R: Às vezes, as temáticas, apesar de serem comuns a todos os anos, tem focos específicos.

DRE1 E1 C1: Diferentes.

R: Ainda mais o ciclo de alfabetização.

DRE1 E1 C2: É verdade.

DRE1 E1 C1: A sensação que a gente tinha é que a gente ficava muito no campo das ideias.

DRE1 E1 C2: Não ia nem para o Fund I e nem para o Fund II. Ficava no meio.

DRE1 E1 C1: Muito subjetivo. E as pessoas, às vezes, não se enxergavam no que a gente estava falando, porque ora a gente ia para cá, ora a gente ia para lá.

R: Apesar de ser um tema que nem sustentabilidade, é um tema global, mas acaba ficando... Não sei, imagino eu, não estava aqui para dizer, distante da prática.

DRE1 E1 C1: É, a nossa ideia de trabalhar como se fosse um tema gerador, porque a gente estava chegando, a gente não conhecia, com a ideia de trabalhar interdisciplinaridade. Esse foi o foco.

R: Entendi.

DRE1 E1 C1: Vamos pegar um tema gerador para a gente conseguir articular a interdisciplinaridade na escola. Essa foi a ideia.

DRE1 E1 C2: Algumas coisas a gente consegue sim. É que o grupo é resistente. Você fala: “Ah, elas são resistentes”. Mas eu acho que eu todo lugar. Não sei. Aqui o grupo é resistente. Então, você leva um texto, eles criticam. Você faz uma coisa diferenciada, não é que eles não gostam, mas eles também não levam o que você pede.

DRE1 E1 C1: Eles não demonstram tanto...

R: Não valorizam esse espaço de formação.

DRE1 E1 C2: Eu não sei se é uma coisa na prefeitura, que é porque o PEA vale ponto. Ou também, porque é uma jornada que você escolhe. Eu não sei. Eu acho que alguma coisa entrava aí também. Ele sai da sala de aula cansado. Ele já chega atrasado. Eu não sei. Alguma coisa que no sistema não está legal. Tinha que mudar. Igual o CEI. O CEI é obrigatório, já está na jornada, é obrigatório. Eu achava bem mais leve.

DRE1 E1 C1: E todo mundo participa.

DRE1 E1 C2: Todo mundo participava. Eu achava diferente.

R: É obrigatório. Porém, eu penso assim, no caso da EMEF e da EMEI, é uma opção de jornada. O professor que não está ali participando, ele pode optar por fazer a JBD. Ele optou por JEIF.

DRE1 E1 C2: Mas todos querem a JEIF, porque eles querem...

R: Receber mais e ter a pontuação. Mas aí ele também tem que ter consciência de que...

DRE1 E1 C2: Não, e o pior é professor que já está no 21 E...

R: Professor que, inclusive, quer deixar de fazer o PEA, mas continuar na jornada, e aí não é autorizado.

DRE1 E1 C2: Até que a gente conseguiu bastante coisa. É que a gente chegou impondo muito também. Mas se você não impõe, você não consegue nada. Até hoje, a gente não ia conseguir juntar o povo.

R: Deixa eu perguntar sobre as turmas de alfabetização. O PNAIC foi muito superficial, posso dizer assim?

DRE1 E1 C1: Sim.

R: Na unidade, vocês não percebem muito disso nas práticas dos professores.

DRE1 E1 C1: Não.

R: Quais outras formas você tem, Lucia, de acompanhar o trabalho desses professores, do Fund I na alfabetização?

DRE1 E1 C1: O mapa da classe, a sondagem. Uma coisa que eu gosto, e que eu acho que me ajuda a enxergar um pouco a sala.

R: Você sempre pediu, desde que você chegou?

DRE1 E1 C1: Sempre pedi. É um inicial e um a cada bimestre.

R: Legal.

DRE1 E1 C1: Então, esse é um recurso. E nas próprias reuniões de conselho. Eu acho que, embora a escola seja muito grande, não é uma escola que tem muito problema. Eu não acho que é uma escola que tem muito problema de aprendizagem, pensando de onde eu vi. Que eram cinco alunos bons e 25 não tão bom. Aqui é o contrário. Aqui são 25 bons e 5 não tão bons. Eu acabo sabendo exatamente quem são esses alunos.

R: Você consegue ter esse...

DRE1 E1 C1: Saber quem são esses alunos quando a gente faz a reunião de conselho. Na hora que eu estou lá, a gente tem os meus registros, então... “Esse aqui, ele melhorou? Ele não melhorou?” Como todos esses alunos, do 3º ao 5º ano, os meus alunos que tem mais dificuldade, inclusive, estão todos no reforço. São alunos que eu sei bem quem são.

R: Vocês têm recuperação paralela aqui?

DRE1 E1 C1: Não, nós temos o projeto. Não é a PRP⁵⁶ não. A gente tem o projeto no Mais Educação.

DRE1 E1 C2: Os professores ganham como JEX⁵⁷.

R: Entendi.

DRE1 E1 C2: A gente tem bastante turma.

DRE1 E1 C1: Começa a partir do 3º ano.

DRE1 E1 C2: Atende mais do que se fosse o PRP.

R: É, porque aí é um professor designado.

DRE1 E1 C2: A gente tem vários professores.

DRE1 E1 C1: Eu acho, realmente, que a gente atende mais alunos assim, do que se a gente tivesse um PRP. Até porque nosso grande forte de horário é do meio dia às 13h30, que é quando os alunos vêm. Porque quando você tem outro horário, a frequência cai muito. A gente tem turmas 8h50 que vem um pinga. Isso realmente também faz bastante diferença. Então, o que eu uso mesmo é a planilha de sondagem, que é um recurso, e as reuniões de conselho, que são onde ficam os registros.

⁵⁶ Professor de Recuperação Paralela

⁵⁷ Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes

DRE1 E1 C2: E aquele relatório.

DRE1 E1 C1: A gente está construindo um relatório individual desses alunos. Estou tentando retomar desde quando eu estava aqui, como que era esse aluno, tudo o que a gente fez por esse aluno. Esses alunos que a gente percebe que tem uma dificuldade acentuada. “Em 2015 ele estava assim, em 2016 fizemos isso, em 2017 estamos fazendo isso”. A gente está tentando montar de um modo que isso vá caminhando junto com essa criança.

R: Meio que um portfolio individual.

DRE1 E1 C1: Para que se a gente sair daqui, alguém falar: “Nossa, ninguém nunca fez nada por essa criança”. Então, está aqui. Está registrado tudo o que foi feito por essa criança. Nós estamos tentando construir esse documento esse ano, que está um pouco mais tranquilo, para poder acompanhar esses alunos que tem mais problemas.

R: Que bom.

DRE1 E1 C1: Mas é o que eu falo, é muito tranquilo. Por exemplo, o meu segundo ano, o ano passado, todos os alunos alfabetizados.

R: Terminaram alfabetizados. Que bom.

DRE1 E1 C1: Praticamente todos.

R: Eles já chegaram no 3º sem...

DRE1 E1 C1: Para quase todos. Os meus problemas hoje, do meu 3º ano, na grande maioria, são os meus alunos retidos. Que foram retidos e ainda não conseguiram. São esses alunos que tem um relatório, porque...

R: São muito meninos retidos? Você tem?

DRE1 E1 C1: O ano passado, foram reprovados 24 alunos do 3º ano.

R: Quantos 3ºs tem aqui?

DRE1 E1 C1: Seis salas.

R: É bastante. É quase uma sala.

DRE1 E1 C1: É, são seis salas. Então, 30 alunos em cada sala, 180 alunos. Uns 15%. Esse ano eu vou reprovar bem menos, porque a ideia é essa, é meio que ir limpando. Vamos tentar acertar aqui, para quando chegar lá para ela, já estar menos problemático.

R: Com certeza.

DRE1 E1 C1: Tentando fazer a ação. A gente começou esse ano a fazer o reforço a partir do 3º ano. No ano passado, era do 4º e 5º. Esse ano, falei: “Não”. Automaticamente, todos os alunos que foram reprovados, já foram no reforço. Só que tem aqueles entraves. Aluno que não vem, que a mãe não manda. Tem esses casos, entendeu. Hoje, para nossa reunião, a gente está mandando os nomes para as mães virem falar com a gente. Fizemos um termo de desistência, para a mãe se comprometer, dizendo que não está trazendo a criança, para não ficar só nas nossas costas. O que a gente fez? A gente ofereceu, quem não quis foi a mãe. Está aqui. A mãe que não quis. A gente está tentando dentro do que a gente pode.

R: É um respaldo para vocês.

DRE1 E1 C1: Exatamente. Ele não tem um valor legal, vamos dizer assim, mas ele tem um valor de sensação.

R: Claro.

DRE1 E1 C1: Eu tenho a sensação de que eu fiz a minha parte, quem não fez foi a mãe. E aí o professor também se sente um pouco mais tranquilo, se está todo mundo junto, a gente sabe que a chance dessa criança avançar é muito maior.

R: Esses 24 meninos, eles estão pulverizados nas turmas?

DRE1 E1 C1: Sim, nas seis salas. A gente pegou exatamente isso. 24 dividido por 6, é 4 para cada um. Tem 4 em cada sala.

R: E você sabe se as professoras, dentro das salas, tem alguma prática diferente voltada para esses meninos?

DRE1 E1 C1: Tem. Nesse último bimestre, a gente até fez um esquema. A tarde eu tenho 4 terceiros anos. E aí, eu também tenho mais alunos. Tenho outros alunos que também tem bastante dificuldade. O que a gente fez? Duas vezes por semana, a gente estava fazendo um esquema de juntar esses alunos num determinado momento, duas, três aulas, para fazer uma aula específica de alfabetização. Uma professora pegava os alunos dela que não eram, distribuía nas outras salas, e ela ficava lá só com esses alunos para trabalhar alfabetização. Porque elas têm cadernos diferentes para esses alunos, em alguns momentos elas fazem esse trabalho na sala. Só que a gente fala, ainda é pouco né, ainda precisa de mais. Nesse segundo semestre, a gente organizou dessa forma. Elas viram avanços. E vamos ver se a gente vai retomar agora.

R: Nesse segundo semestre.

DRE1 E1 C1: Para esse segundo semestre, alguma ação nesse sentido, para ver se a gente consegue correr com essas crianças. Para ver se eles melhoram. Porque, na verdade, a minha grande preocupação são os alunos que já foram retidos, e que ainda não conseguiram.

R: Não conseguiram se alfabetizar.

DRE1 E1 C1: E eles serão aprovados.

R: Com bastante dificuldade.

DRE1 E1 C1: Muita dificuldade. Esses são os que me preocupam. Não é nem os que eu posso reter, são os que eu não posso reter. E ainda não tem a condição que a gente precisa.

R: É uma preocupação mesmo.

DRE1 E1 C1: É.

R: Acho que a gente podia falar também dessa relação com a DRE. Como que funciona a formação para os coordenadores. Se vocês estão sendo chamadas. O que vocês sentem, se isso ajuda no trabalho de vocês as formações que a DRE oferecem para os CPs. Para dar um apoio para os professores, não sei. O que vocês me dizem?

DRE1 E1 C2: Esse ano está tendo sim. Porque foi implantado de novo a sondagem de matemática, que tem que encaminhar as planilhas. Teve o curso, que foi optativo, que eu não concordei com isso. Só se inscreveu quem queria. Teve uma reunião no início do ano, e alguns coordenadores ficaram torcendo o nariz, porque a E. falou que ia ter bastante formação, que é um pouco a cara do PSDB. Porque quando eu trabalhei na Diretoria de Ensino, era o PSDB no Estado, e os coordenadores iam toda semana na DRE. Ficavam 8 horas, toda semana. Quando ela falou isso aqui, o pessoal ficou meio assim, “Ah, porque eu tenho muita coisa para fazer na escola”. Ela já ficou nervosa. E falou: “Então, você não quer fazer formação? Se você não precisa, se você acha que você se basta”...

R: Se a gente não tiver a concepção de que nós estamos sempre aprendendo, como que nós vamos...

DRE1 E1 C2: Eu preciso sempre aprender, para sempre, porque é constante. A inscrição veio com esse tom de “Faça se você achar que você precisa”. Porque essa formação de alfabetização, formação de sondagem. Eu nem sou do Fund I, mas eu me enfiei. Eu falei: “Não, eu preciso”. Eu não achei que foi legal, porque eles deram informações muito importantes. Quem não estava lá, perdeu. Sabe, ficou perdida.

R: Não poderia ter sido uma coisa optativa.

DRE1 E1 C2: Não, eu não acho que tem que ser. Coordenador, se não quiser ir, tem que ser convocação, e se o coordenador não for, eu acho que tem que cortar o ponto. Eu sou radical. Está sendo legal. Eu acho muito importante. Agora, na quinta-feira, que até você ia vir amanhã, e a gente mudou, vai ter um curso para formação de CP, com vários temas diferentes, que eu estou acreditando que vai ser legal.

R: E você está fazendo também esse de formação para alfabetização?

DRE1 E1 C1: Eu faço tudo.

DRE1 E1 C2: Ela principalmente. Eu fui de xereta. Eu faço tudo. O que tiver, até de noite, a gente faz, a gente vai. A gente faz tudo. Independente de ponto ou não, a gente vai sim. A gente sempre vai sim. A gente acha muito importante. As que tinham o ano passado, na gestão passada, a gente gostava muito.

DRE1 E1 C1: A gente gosta de tudo. A gente acha que dá ideia para a gente. Às vezes você tem a ideia de um texto, uma coisa que fala, um jeito... A gente adora.

DRE1 E1 C2: A gente precisa. Um autor... eu sou muito dos autores.

DRE1 E1 C1: E tudo que a gente consegue trazer de lá para cá, a gente aproveita. Às vezes passa um vídeo, tudo que a gente consegue. A gente aproveita tudo. A gente encaixa no nosso tema.

DRE1 E1 C2: É, porque sempre tem a ver mesmo com o tema. Não é que a gente vai: “Ah, passa sua atividade aí para eu fazer igual”. Não. Porque a gente consegue encaixar mesmo. A gente até gostaria que tivesse mais, né.

R: Esse ano então, foram formações mais voltadas para o preenchimento das planilhas.

DRE1 E1 C2: É, isso. Esse ano, o que teve foi de Língua Portuguesa, foi para falar da questão da sondagem. Falou um pouquinho das hipóteses, que eu achei assim... é para dar opinião, ou não?

R: Pode, claro.

DRE1 E1 C2: Eu achei que para quem não entende... porque chamou CP de Fund II também. Para quem não entende nada de hipótese, foi um pouco complicado. Seria um pouco difícil.

R: Não foi um curso muito prático, então?

DRE1 E1 C2: Foi prático. Foi prático demais até, eu achei.

R: Para que já tinha um domínio da parte teórica.

DRE1 E1 C2: Faltou um pouco de teoria para quem não tem o domínio. Faltou.

R: Entendi.

DRE1 E1 C2: Não se fala de pré-silábico, silábico sem valor, com valor, para uma pessoa que nunca ouviu falar. Eu até coloquei na avaliação, faltou passar uns vídeos da T., fazendo com a criança.

R: É, até porque, eu penso assim: CP é um cargo esquisito, porque você hoje está com um Fundamental I aqui, porém, se você se remover, você não tem garantia que você vai pegar Fundamental I. Você pode pegar Fund II, você pode pegar Educação Infantil. Eu penso que a formação do CP tem que ser o mais abrangente possível.

DRE1 E1 C2: Eu acho que o que falta na Secretaria, do Estado e da Prefeitura, como todas, é formação para a gente. Eu já tinha um pouco, e não me ajudou em nada. Imagina quem não tem. Da experiência com a formação. Você sai, “pum”, você entra. O primeiro dia, eu fiquei tão perdida. E o Estado teve uma experiência da escola de formação, quando teve concurso para professor, acho que foi 2011, 2010. Não sei se você lembra.

R: Não.

DRE1 E1 C2: Teve a escola de formação. Mas os próprios professores começaram a sabotar. Faziam o curso, porque recebiam em serviço, e depois não assumiam o cargo.

R: Não acessavam para CP.

DRE1 E1 C2: Não, era para professor. Não assumiam o cargo. Tiraram, porque estava sendo um dinheiro assim...

R: Ah, eu não sabia.

DRE1 E1 C2: A minha irmã fez quando ela entrou no Estado. Foi ótimo. Lá na escola que chama P., escola de formação do Estado. Eu acho que falta. No Estado, teve uma época que teve o Pró-Gestão, um curso de coordenador, de diretor. Até hoje o pessoal fala que foi maravilhoso. E a gente precisa. A gente não aprende a ser coordenador e diretor. Não aprende. Nem professor, na licenciatura, você aprende ser. Quem dirá diretor e coordenador. Eu acho que falta.

R: Existe um abismo entre o que você aprende na sua formação acadêmica e o que você faz na...

DRE1 E1 C1: Na prática.

DRE1 E1 C2: Eu acho que falta isso, do pessoal lá de cima pensar em fazer um intensivo com a gente, antes da gente entrar, ou até quem está.

R: Eu acho que é um pouco a ideia do PIBID, da residência pedagógica.

DRE1 E1 C2: Mas a gente não consegue fazer isso.

DRE1 E1 C1: Eu tenho a impressão de que esse curso que vai ter agora, o curso do dia inteiro, as temáticas que eles vão abordar, eu acho que tem um pouco essa finalidade. A menina ontem estava falando, como você auxiliar o seu professor na atividade que ele está dando.

DRE1 E1 C2: É um pouco a carinha do que tinha lá na Diretoria de Ensino.

DRE1 E1 C1: Então, é isso. Porque eu vou lá, assisto a aula do meu professor, vejo algumas falhas, algumas coisas questionáveis. Como fazer uma abordagem de modo que não seja invasiva? Que a pessoa aceite?

DRE1 E1 C2: A gente não aprendeu isso.

R: Que seja construtiva.

DRE1 E1 C2: Construtiva, exatamente.

DRE1 E1 C1: Como criar isso? Claro que isso também é muito do indivíduo, do espaço que a pessoa te dá. Tem toda uma questão da relação que você tem com essa pessoa. Isso talvez nem seja “ensinável”.

DRE1 E1 C2: Você conquista.

DRE1 E1 C1: Só que você, às vezes, você precisa de algumas dicas, de situações bem-sucedidas para te dar algum parâmetro. Porque se você não tem parâmetro, você acaba metendo os pés pelas mãos e perdendo o professor. No Fund II, eu acho até mais difícil isso. No Fund I, salvo algumas exceções, que eu brinco aqui que eu tenho 24 professores de Fund I, tem 24 salas. Tem duas salas que eu não consigo ficar mais do que três minutos dentro da sala. Eu entro, falo “bom dia”, eu falo “boa tarde” para a professora, ela me responde “boa tarde”, para o que está fazendo e olha para a minha cara, como quem diz: “Você quer o que aqui?”. E eu não consigo, não tenho a liberdade, não me sinto à vontade para olhar o caderno das crianças.

DRE1 E1 C2: Eu também me sinto assim em algumas.

DRE1 E1 C1: Sendo que tem outras salas que eu entro, e a professora já me inclui no negócio, e quando você vê, você está ali, você está ajudando, explicando a lição, fazendo... Eu brinco, eu falo que alguns professores se aproveitam, que eu sou estagiária de luxo. Eu me ponho nessa condição. Se for fazer alguma coisa, me chama que eu gosto de ir para ajudar mesmo.

DRE1 E1 C2: Eu também, eu sempre falo para eles me chamarem.

R: Ainda tem aquela: “É uma pessoa que veio me fiscalizar”. Ainda aquela visão de que o coordenador é uma pessoa que vai lá para cobrar, para fiscalizar, ver o horário, ver o registro. É difícil.

DRE1 E1 C2: Eu estou indo nas salas, e eu falo para os professores: “Estou observando os alunos”. Mas mentira, não estou observando. Estou também. Mas estou observando...

DRE1 E1 C1: Só os alunos, né. Na verdade, não é só.

R: Vocês conseguem acompanhar as aulas? Entrar nas salas?

DRE1 E1 C2: No bimestre passado eu consegui fazer bastante. Esse bimestre, vai ser minha meta. Eu quero ficar um dia inteiro em cada sala.

R: E você, Lucia?

DRE1 E1 C2: Confesso que é difícil, porque aqui tem muita sala, e tem muito serviço aqui também para fazer.

DRE1 E1 C1: Eu vou muito nas salas, mas para ir e sentar, para assistir a aula, e ficar...

R: Com uma pauta de observação.

DRE1 E1 C2: Eu consegui o mês passado, ficar uma aula em cada sala.

DRE1 E1 C1: Eu não tenho esse hábito. Eu vou muito nas salas, mas é coisa picada. Foram poucas vezes que eu fui “agendada”, vamos dizer assim. Eu vou, e elas já sabem que é assim, eu chego, eu fico, e está tudo bem. Mas essas salas que eu não consigo entrar, eu não consigo entrar, eu não vou. Eu vou, falo o “bom dia”, o “boa tarde”, e pronto.

DRE1 E1 C2: Nas salas que eu estou entrando, eu estou fazendo assim: “Licença, vou ficar observando um pouco”. Aí sento, e fico. Eu não fazia isso.

R: Mas você combina com o professor antes? Ou é aleatório?

DRE1 E1 C2: Eu não conseguia fazer isso antes, eu tinha um pouco de medo. Mas hoje em dia não. Consegui o mês passado.

DRE1 E1 C1: Avisou que iria.

DRE1 E1 C2: Eu falei: “Gente, vou passar nas salas”. O que que acontece? Eu tenho muito problema no conselho. Chove “O aluno é terrível, não sei o quê”. Os professores reclamam muito. Eu falei: “Preciso ver o que está acontecendo”. Porque não é tanto. Falei: “Eu vou estar passando nas salas para observar os alunos, pegar uns cadernos para olhar”. Eu falo assim. Aí eu consegui. Quando eu combinei com os professores que eu iria para assistir a aula, para ajudar, não consegui. Mas falando isso, eu chego, bato na porta... não agendo. Porque quando eu agendava, eu não conseguia ir. Porque acontecia alguma coisa aqui, eu não conseguia subir, aí depois eu ficava com vergonha do professor, de ter agendado e não ter ido. Porque você pode falar tudo o que aconteceu, mas ele vai achar que você é irresponsável. Aí, eu estou batendo na porta, pedindo licença, e está sendo super legal.

R: Às vezes o professor sabe que o coordenador vai, se ele tem aquela visão da fiscalização, ele vai preparar aquela aula show. Mas, nesse outro caso, você vê a aula real mesmo.

DRE1 E1 C2: É isso que a gente tem que ver, a real.

R: É, a real.

DRE1 E1 C2: Apesar de que eles não se importam muito aqui não, da gente ver o que eles estão fazendo. A minha dificuldade maior é assistir aula a tarde. Porque como eu fico o maior tempo no período da manhã, a tarde é mais difícil. Esse bimestre eu vou fazer algum plano

de ação, entrar mais tarde um dia, ficar, porque eu preciso acompanhar mais o período da tarde, que eu sempre acabo deixando.

R: Aqui vocês tem Fund I manhã e tarde?

DRE1 E1 C1: Que é a minha situação é exatamente o inverso da dela. Eu sinto essa mesma coisa com a turma da manhã.

DRE1 E1 C2: E ainda bem que a tarde eu tenho menos salas de Fund II, então, isso já me alivia um pouco.

DRE1 E1 C1: Mas é difícil você ter tudo, todos os períodos, não é tão simples. Você acaba tendo mais contato com um grupo do que com o outro.

R: É, um período do que com o outro.

DRE1 E1 C1: E as minhas professoras, o que eu acho ruim é que eu tenho menos contato com os professores da manhã. As minhas professoras da manhã não fazem JEIF. Quem faz JEIF são as minhas professoras da tarde. Não são as professoras da manhã.

DRE1 E1 C2: A maioria dos meus professores fazem JEIF.

DRE1 E1 C1: Eu tenho menos contato ainda. É menos contato ainda, porque todas elas acumulam cargos. Então, eu acho que nenhuma da manhã. Só a C., que ela acumula cargo aqui.

DRE1 E1 C2: Eu brigo toda vez que eu vou na DRE, eu falo, eu brigo. Tinha que pelo menos um dia ser obrigado. Pelo menos um dia ter na jornada.

DRE1 E1 C1: Ter na jornada ali, fazer o HA.

DRE1 E1 C2: Eu não acho certo. Quer dizer, só é importante o estudo para o professor, para alunos? Para outros não? Módulo não pode? Que é isso? Isso tinha que mudar.

R: Isso é uma limitação da portaria mesmo.

DRE1 E1 C2: É muito errado isso. E deveria pelo menos igual ao CEI, um dia ser obrigado.

R: É, ter um momento.

DRE1 E1 C1: Igual o HTPC no Estado. Porque, é a jornada. A jornada tem que ter, contempla isso.

DRE1 E1 C2: Exatamente, é a jornada.

R: As horas atividade das professoras, vocês sabem se elas conseguem se reunir, fazer algum planejamento em conjunto?

DRE1 E1 C2: Aqui é uma dificuldade. Escola muito grande.

DRE1 E1 C1: Isso aqui, a escola é muito grande, e como tem os dois períodos, o que a gente vê, quais são os nossos problemas? O nosso professor, por exemplo, de Educação Física, Artes, ele dá aula tanto no Fund I como no Fund II. Aí, o professor, que é um professor que monta o horário aqui, ele garante algumas coisas e as outras, ficam.

DRE1 E1 C2: Tem muito acúmulo, e acúmulo sempre tem preferência.

DRE1 E1 C1: Tem professor que pega no meio, que dá um pouquinho de aula de manhã e um pouquinho de aula a tarde. Os professores de Fund II são todos assim. Com isso, é muito complicado o horário dos HAs do Fund I.

R: Eles ficam a mercê dos acúmulos.

DRE1 E1 C2: Do pessoal que acumula.

DRE1 E1 C1: Exatamente.

DRE1 E1 C2: Você até tenta, não é Lucia?

DRE1 E1 C1: Exatamente. Quando ele termina de fazer o horário, eu sempre olho o horário. Eu tento ajustar algumas coisas, mas é uma briga.

DRE1 E1 C2: O que eu pedi no primeiro ano que eu estava aqui, é para deixar o horário do HA junto com o professor de docência compartilhada. Foi isso que eu pedi. Deixar a docência compartilhada junto com o professor da sala, mas também não dá. E o professor de docência compartilhada também nunca entra, porque ele tem que cobrir, porque falta professor. Eu não me estresso mais com isso, porque no Fund II é mais difícil. Então, o que eu faço? A gente chama os professores na HA para conversar.

DRE1 E1 C1: Individualmente, quando precisa alguma coisa. Mas a gente não consegue...

R: Que elas se reúnam para planejar, alguma coisa assim.

DRE1 E1 C1: Não consegue.

DRE1 E1 C2: Escola muito grande tem esse problema. Até a questão dos intervalos, são muitos intervalos.

DRE1 E1 C1: São muitos intervalos aqui.

DRE1 E1 C2: Quatro intervalos.

DRE1 E1 C1: Então, a HA. A gente chama individualmente quando precisa de alguma coisa, para a gente conversar. O que eu tenho tentado fazer com as professoras que não fazem JEIF,

principalmente? Montei um caderno com as coisas que eu tenho que falar com cada uma delas, e ir chamando.

R: É bem desgastante também, não é Lucia?

DRE1 E1 C1: Porque além de tudo, a gente tem isso: muitos professores ficam sem as informações, porque, bem ou mal, quando a gente está lá na JEIF, como o nosso grupo é grande, a gente dá o recado lá.

DRE1 E1 C2: Acaba decidindo.

DRE1 E1 C1: E a gente tem a sensação de que a gente falou com todo mundo. E não é.

DRE1 E1 C2: A gente até criou o grupo de WhatsApp esse ano.

DRE1 E1 C1: Para melhorar essa comunicação.

DRE1 E1 C2: Com todo mundo.

R: Você tem ali 35 professores, realmente você tem essa sensação de que passou o recado.

DRE1 E1 C2: E o que eu acho pior: você decide muitas coisas com um grupo de 35 pessoas. Porque quem não está...

R: E os demais acabam ficando.

DRE1 E1 C2: É horrível isso.

DRE1 E1 C1: Só acatam. Desse modo, as pessoas não se envolvem.

DRE1 E1 C2: Não se envolvem. Acatam, mais ou menos. “Ah, estou sabendo”. Isso eu não culpo, porque “Eu não estava lá na participação da discussão”. É difícil.

R: Para encerrar queria falar um pouco das avaliações externas, se vocês recebem esses resultados, se fazem alguma coisa com eles. A Provinha Brasil, basicamente, eles fazem todo ano. Esse ano eles fizeram Provinha Brasil?

DRE1 E1 C1: Não.

R: Devia ter tido a primeira edição já.

DRE1 E1 C1: Mas não teve não.

R: Não teve. O ano passado eu lembro que tivemos as duas, do primeiro semestre... não lembro se teve a do último. Mas vocês chegam a fazer algum uso desses dados, da ANA, aquela avaliação da alfabetização?

DRE1 E1 C1: A gente não conseguiu acessar. A gente ficou tentando, a ANA a gente não conseguiu acessar os resultados. Esse ano eu acho que o que tem nos ajudado é a prova da própria Prefeitura.

DRE1 E1 C2: É verdade.

DRE1 E1 C1: A Prefeitura fez uma prova diagnóstica, e aí no próprio sistema, no SGP⁵⁸, ele gerou os resultados. A gente fez um trabalho muito legal com esses resultados, porque a gente trouxe esses resultados, a gente conversou sobre esses resultados.

DRE1 E1 C2: A gente levou a questão, a porcentagem de acerto, qual é a habilidade que está por trás. E aí trabalhou a habilidade que estava por trás da questão.

R: É importante. Acho que é uma das utilidades.

DRE1 E1 C2: Levou os dados, os gráficos.

DRE1 E1 C1: Dessas provas externas, a gente não usou. A gente uma vez conversou sobre o IDEB, falamos do nosso resultado, mas só a título de conhecer mesmo, deles saberem como é que estava a nossa escola. Mas essas provas que a Prefeitura tem fornecido, que são baseadas nos mesmos itens, nas mesmas questões da Prova Brasil, a gente tem usado esse resultado de modo que eu acho que está sendo bastante produtivo. A gente imprime o resultado, elas veem o aluno. A gente olha só para a questão que ele mais errou, que a sala mais errou. O que aconteceu aqui. A gente teve uma oportunidade: “Vamos pensar se foi a pergunta que foi mal elaborada”. Com os professores, a gente fez uma análise. Vocês acham que foi a pergunta, vocês acham que o aluno não sabe esse conteúdo, se a forma como foi feito. Vamos fazer alguma atividade similar, usando esse conteúdo, mas de uma outra forma, para a gente tentar identificar isso. E da prova que teve, a primeira, aí depois a gente retomou. Depois que elas fizeram as atividades, a gente voltou. E aí, o que aconteceu? Eles realmente não sabiam? Ou foi a forma da prova que não estava claro? E o que foi bacana, dessa discussão toda que teve? Que eu acho que foi bem produtivo isso. Elas tomarem o cuidado de usarem sempre as expressões corretas. Conta de mais, conta de menos? Adição, subtração. Usar os termos, porque nas avaliações, vem os termos. Não vem “mais” ou “menos”. Estou usando o exemplo da adição e subtração, só para entender. A questão que eles mais erraram, era uma questão de antecessor e sucessor. Elas acharam que eles erraram por conta da palavra. Porque eles sabem o que que é.

DRE1 E1 C2: É o termo.

DRE1 E1 C1: O que vem antes, o que vem depois. Se você fala dessa forma, eles entendem, mas a palavra, eles não estavam entendendo. Essa foi a conclusão que elas chegaram. Eu achei que foi interessante para elas também pensarem na prática, porque, às vezes, a gente quer facilitar muito a coisa para o aluno.

DRE1 E1 C2: Porque depois, vai para o Fund II, tem que usar esses termos.

⁵⁸ Sistema de Gestão Pedagógica

DRE1 E1 C1: Mas professora de Fund I tem um pouco isso, tentar facilitar algumas coisas. A gente até deve facilitar, realmente, as coisas para os alunos em alguns aspectos, mas a gente não pode deixar de apresentar as palavras que eles vão encontrar.

DRE1 E1 C2: Depois que já estiver sistematizado, trabalha com as palavras, termos certos, corretos.

R: Porque numa avaliação externa, o que ele vai ter é o termo científico.

DRE1 E1 C1: Exatamente.

DRE1 E1 C2: A gente não gosta de trabalhar pela avaliação, mas infelizmente...

R: Mas no fim, vocês acham o quê? Que pesa mais a avaliação interna ou vocês valorizam muito essas avaliações externas?

DRE1 E1 C1: Interna.

DRE1 E1 C2: Interna. Não valorizamos a externa, até acho que valorizamos bem pouco.

DRE1 E1 C1: Agora, essa externa está servindo para esse tipo de reflexão. Lógico, eles estão aproveitando ali uma possibilidade de dar nota, aquela coisa toda assim, mas a gente usa o que eles fazem mesmo.

DRE1 E1 C2: A interna.

R: E sobre o PNAIC, então, realmente não há muito mais o que dizer.

DRE1 E1 C2: Não dá para ajudar muito.

R: Vocês sabem se os professores participaram? Se teve bastante adesão?

DRE1 E1 C1: Eu até mandei no grupo perguntando quem delas tinham feito. Quando teve a de Língua Portuguesa, eu não estava aqui ainda. Eu tenho umas 28 professoras, acho que 4 fizeram o de Língua Portuguesa, sendo que algumas delas nem estavam aqui nessa escola na época.

R: Fizeram em outras escolas.

DRE1 E1 C1: Em outras escolas.

DRE1 E1 C2: E agora se removeram.

R: E já não estão mais aqui. Ou ainda estão aqui?

DRE1 E1 C1: Eu tenho uma que eu até falei da sua pesquisa. Ela não estava aqui no de Língua Portuguesa, conversei com ela, que ela é da tarde. Porque eu comentei com ela, eu perguntei: “Quem fez o PNAIC de Língua Portuguesa?”. Assim, só. Aí algumas: “Para que que você quer saber?” Aí eu falei de você.

DRE1 E1 C2: Espero que a gente tenha ajudado.

R: Vocês têm alguma outra colocação, alguma coisa que queiram complementar?

[Silêncio]

R: Então, agradeço.

APÊNDICE H – Transcrição de entrevista – Escola 1 – Professor 1

Entrevistada: DRE1 E1 P1: Professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização da escola 1.

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de coordenação da unidade. Duração da entrevista: 10 minutos

R: Hoje é dia 02 de agosto de 2017, eu vou entrevistar a professora do segundo ano, a Cíntia. Você autoriza que seja gravada a entrevista?

DRE1 E1 P1: Autorizo.

R: Eu gostaria que você falasse brevemente sobre o teu percurso de trabalho na rede, a sua formação inicial, quanto tempo você está atuando na rede municipal.

DRE1 E1 P1: Aqui na Prefeitura de São Paulo vai fazer três anos ainda. Agora em janeiro, faz três anos. Mas eu leciono desde 1994. Bastante tempo já. Entra mais de 20 anos.

R: Sua formação é em Pedagogia?

DRE1 E1 P1: Eu sou formada em Pedagogia.

R: Eu queria que você comentasse sobre as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização nesse recorte de tempo, em especial o PEA e o PNAIC. Se você já chegou a participar de algum PEA. É o seu terceiro ano na rede.

DRE1 E1 P1: É.

R: Está certo.

DRE1 E1 P1: Eu sempre trabalhei aqui. Por contado acúmulo, não dá para fazer. Com relação ao PNAIC, a minha experiência é lá pela Prefeitura de Itaquá . Porque eu iniciei, desde 2013, fui até o final de 2016. Cheguei a começar 2017 com o PNAIC. Eu sempre fui orientadora do PNAIC.

R: Desde 2013.

DRE1 E1 P1: Desde 2013. Trabalhei 2013, 2014, 2015 e 2016 como orientadora. Iniciei 2017, mas por uma série de problemas, eu acabei desistindo. Esse ano, eu não trabalhei com o PNAIC.

R: Certo.

DRE1 E1 P1: As formações lá para os professores eram feitas sempre aos sábados. Nós, orientadores, tínhamos a nossa formação que era feita lá em São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, e depois nós repassávamos aos professores, sempre aos sábados.

R: E nessa época que você começou, você já trabalhava com turmas de alfabetização? Então, você fez um trabalho paralelo.

DRE1 E1 P1: Sim, sempre. Eu gosto muito de alfabetização, então, sempre trabalhei com alfabetização. Aqui no meu primeiro ano, eu peguei um quinto ano. Mas eu sempre gostei de alfabetizar.

R: E você traz um pouco dessa formação para a tua prática? O que você acha que o PNAIC te ajuda na tua prática de sala de aula, mais voltado para o PNAIC Linguagem?

DRE1 E1 P1: Sim.

R: O que você acha que ele contribuiu?

DRE1 E1 P1: Acho que o primeiro PNAIC na verdade, que foi de Português, voltado para a alfabetização, eu acho que foi o melhor que teve. Todos os outros que vieram, foram bons também, mas acho que o principal mesmo foi o de Português. Muitas coisas novas nós aprendemos com relação ao PNAIC, porque os professores, na verdade, quando começaram a fazer o PNAIC, tinham uma ideia de que o PNAIC ia trazer coisas novas para a sala de aula. E na verdade, não foi isso que aconteceu. A gente não tinha nada novo para passar para os professores. O que a gente tinha, na verdade, era um olhar novo sobre aquilo que a gente já fazia dentro da sala de aula. Olhar diferente para aquilo que a gente já trabalhava. A princípio, ficou meio estranha essa situação, porque quem foi para os primeiros dias de curso achando “Ah, eu vou aprender coisas novas”, saiu de lá meio triste. Mas depois a gente foi vendo que era interessante, porque a gente tinha as discussões, os professores trocavam informações. Nós fomos aprendendo a trabalhar com aquilo que a gente já trabalhava antes, mas de uma forma diferente. Então, achei que foi interessante. Foi bem legal.

R: A questão do lúdico, do PNAIC. Ele traz bastante a retomada da brincadeira, da ludicidade.

DRE1 E1 P1: Sim, sim.

R: Você consegue trazer isso para a tua turma, para a tua sala de aula?

DRE1 E1 P1: Dá para a gente fazer algumas coisas. Mas depende muito da sala. Se é uma sala indisciplinada, fica meio difícil a gente trabalhar com o lúdico. Mas é bacana. Dá para a gente fazer sim.

R: Em relação aos materiais. É que você está comentando muito da rede de Itaquá. Aqui, conversando com as meninas [CPs], elas relataram que foi difícil ter acesso aos materiais do PNAIC de alfabetização. Como que foi lá na rede de Itaquá? Isso foi disponibilizado para os cursistas? O que você me fala sobre o material?

DRE1 E1 P1: Veio muito material do PNAIC, na verdade. Veio bastante coisa mesmo. Eu vi chegando assim na escola, os materiais, jogos. As professoras fizeram uso sim desses materiais. Tudo o que vinha era disponibilizado, ia para a sala de aula. Veio bastante livros.

R: Livros paradidáticos.

DRE1 E1 P1: Os paradidáticos. Até hoje está chegando. Essa semana chegou um monte de caixa lá.

R: Essas caixinhas bonitinhas.

DRE1 E1 P1: É, as caixinhas coloridinhas. Até hoje está chegando livro lá, ainda do PNAIC. E os jogos, muita coisa veio já pronta, e muita coisa a gente confeccionou também. Teve bastante coisa que a gente... nós fizemos exposições, onde a gente pedia para os professores fazerem em sala de aula, com os alunos, confeccionarem os jogos, os materiais com os alunos, e depois assim, no fechamento de cada PNAIC, aquilo era trazido para fazer exposição. Então, assim, tinha muita coisa, bem legal mesmo, que os próprios alunos fizeram. Foi bem bacana.

R: E lá vocês tinham esse momento de partilha nas formações?

DRE1 E1 P1: Sim. Fazíamos no curso mesmo. A gente chegou a confeccionar, principalmente no PNAIC de Matemática, que tinha muito essa questão dos jogos. Nós fizemos bastante mesmo. Foi bem bacana. Bem legal.

R: Agora aqui, na tua turma de segundo ano. Como que você percebe essa questão do planejamento? Há um momento para você encontrar com as suas colegas de turma? Vocês conseguem fazer?

DRE1 E1 P1: Aqui fica muito difícil, porque eu não faço a JEIF, nada. O momento que a gente tem aqui para esse contato, é mais nas reuniões pedagógicas, planejamento. A gente não tem muito esse contato não. Eu, particularmente, trabalho muito sozinha. Eu tenho agora a J. ali, porta com porta ali, que a gente ainda troca algumas coisas, mas é pouquíssimas vezes mesmo. Eu geralmente trabalho sozinha.

R: Mas você acha que flui o teu planejamento? Você consegue fazer um acompanhamento de quem está avançando, quem precisa de um apoio especial?

DRE1 E1 P1: Isso é nítido. Dá para ver no dia-a-dia.

R: Você acha que o PNAIC te ajuda... eles tem um materialzinho para você ir acompanhando os direitos, que eles colocam assim: esse direito de aprendizagem nós vamos iniciar no primeiro ano, vamos aprofundar no segundo. Esse material, você faz uso? Ele te ajuda?

DRE1 E1 P1: Hoje não. Hoje, nem tanto. Não mexo não.

R: E lá na formação com os professores de Itaquá? Ele foi discutido?

DRE1 E1 P1: É, houve muita discussão. Houve muita discussão acerca disso daí. Por exemplo: tinha lá coisas para você trabalhar no início, depois aprofundar. E tinha coisa que a gente vê que não dava, que não ia rolar. Teve bastante discussão.

R: Então teve um olhar crítico sobre aquele material também.

DRE1 E1 P1: Sim, teve.

R: Aqui vocês usam mais as planilhas de acompanhamento das hipóteses.

DRE1 E1 P1: É que é bem diferente, na verdade, de Itaquá.

R: Você acha que é muito diferente as redes?

DRE1 E1 P1: Eu acho. Eu acho bastante diferente.

R: Aqui nós tivemos a formação “Ler e Escrever”, foi uma coisa assim, que é uma marca.

DRE1 E1 P1: Ah, eu fiz “Ler e Escrever”.

R: Você fez?

DRE1 E1 P1: Eu fiz “Ler e Escrever”, fiz PROFA. Que é tudo que é o mesmo, na verdade. Eu fiz os dois.

R: Eu percebo que na rede municipal de São Paulo, isso é uma marca que ficou. E toda vez que eu entrevisto um professor que fez a formação do PNAIC, ele retoma... “Ah, mas essa prática aqui era do “Ler e Escrever”. É muito forte nos professores da nossa rede.

DRE1 E1 P1: Na verdade, eu prefiro o “Ler e Escrever” do que o PNAIC. Olha, eu fui orientadora do PNAIC. E eu prefiro o “Ler e Escrever” do que o PNAIC. Eu fiz primeiro o PROFA. Depois, em Itaquá, teve a formação do “Ler e Escrever”. E aí eu fiz do “Ler e Escrever” também.

R: Você fez lá em Itaquá?

DRE1 E1 P1: Eu fiz Itaquá. Eu fiz o PROFA pelo Estado e fiz o “Ler e Escrever” pela Prefeitura de Itaquá. Na verdade, eu fiz o “Ler e Escrever” por conta da pontuação, porque o material era o mesmo. É idêntico.

R: Só trocaram a capa.

DRE1 E1 P1: É o mesmo material. Mas, assim, eu achei interessante ter feito novamente, porque quando eu fiz o PROFA, eu tive um olhar, e quando eu fiz o “Ler e Escrever”, em alguns momentos, eu tive um... sabe, abriu assim. Eu gostei muito. Fiz duas vezes, eu faria uma terceira. Porque eu acho que o material é bem bacana. Eu tenho ele até hoje. Uso muita

coisa dele ainda hoje. Se eu tivesse que escolher entre o PNAIC e o “Ler e Escrever”, certamente escolheria o “Ler e Escrever”. Certamente.

R: Acho que ele era mais direcionado para o trabalho na sala, todo dia.

DRE1 E1 P1: Eu acho que ele refletia muito mais do que o PNAIC. Acho que o PNAIC veio com aquele “bum”. No final das contas, nem era tanto “bum” assim.

R: Certo. Quer fazer mais algum comentário? Colocar mais alguma informação?

DRE1 E1 P1: Não.

R: Então, muito obrigado.

DRE1 E1 P1: Por nada, imagina.

APÊNDICE I – Transcrição de entrevista – Escola 1 – Professor 2

Entrevistada: DRE1 E1 P2: Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização da escola 1.

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de aula da professora. Duração da entrevista: 14 minutos

R: Hoje é dia 02 de agosto, eu vou entrevistar a Eliane, que é professora da EMEF 1. Você autoriza que seja gravada?

DRE1 E1 P2: Sim.

R: Eu queria que você falasse um pouco do teu percurso na rede, a tua formação.

DRE1 E1 P2: Eu sou formada em Pedagogia. Estou na rede há 9 anos, mas antes de entrar aqui, já trabalhei em outras redes. Trabalhei no Estado, trabalhei na Prefeitura de Ferraz, sempre com alfabetização. Sequência mesmo, tem uns 15 anos que eu trabalho com 1º ano.

R: Que beleza. Esse ano também.

DRE1 E1 P2: Esse ano estou com 1º ano.

R: Que ótimo. Aqui na EMEF 1, especificamente, quanto tempo você tem?

DRE1 E1 P2: Entrei agora, esse ano. É meu primeiro ano. Pedi remoção.

R: Ah, que legal. E sempre, então, com foco na alfabetização.

DRE1 E1 P2: Na alfabetização.

R: Está certo.

DRE1 E1 P2: Algumas vezes, eu peguei manhã e tarde, 1º ano, mas vi que não era legal. Ficava muito cansativo. Quando eu dobrava, eu acumulava, eu pegava primeiro ano num período e quarto ano no outro.

R: Uma coisa mais distante.

DRE1 E1 P2: Bem distante, para você não pirar.

R: Então, vamos lá. Como se deram as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, considerando o recorte de tempo de 2013 a 2016, em especial, o PEA e o PNAIC? É falar como que foi a sua participação no PNAIC, o que você acha que ele acrescentou para a tua prática, quais foram os pontos fortes. E depois, a mesma coisa do PEA, como que é o seu envolvimento, o que que ele te ajuda no teu dia-a-dia com as turmas.

DRE1 E1 P2: O PNAIC, eu achei de muita importância, principalmente o de 2013, que foi muito focado na alfabetização. É interessante, porque os formadores são muito bem preparados em relação aos professores que são resistentes a uma nova prática.

R: Entendi.

DRE1 E1 P2: Não há aquelas discussões calorosas entre práticas pedagógicas, mas eles conseguem de uma forma suave, tentar trazer coisas novas. Para mim, eu não senti tanto, não criei essa barreira, porque eu já venho de uma formação mais nova. 15 anos só no magistério. A minha Pedagogia já veio com essa ideia, com essa formação. O meu magistério. Acabou agregando àquilo que eu já acreditava. Então, não teve tanta coisa. Agora, é interessante também as trocas de experiências com outros professores, porque além de discutir um tema, uma prática em sala de aula, a gente sempre tinha que levar nas aulas práticas que a gente fez de acordo com aquilo que foi trabalhado, os resultados que deram, e a gente acaba saindo com muita informação de sala de aula. Não só aquilo que você vê no vídeo que eles mostram, mas aquilo que os colegas fizeram que foi legal, que deu certo. Você adequa para a sua.

R: Então, há esse momento lá na formação para que os professores troquem as experiências?

DRE1 E1 P2: Isso. Dicas. E depois de trabalhar um certo conteúdo, um tema, ele agrupa a gente. Isso é muito comum, é tudo muito em grupo.

R: Ah, legal.

DRE1 E1 P2: Nesse grupo, você conhece muita gente que sabe muito, e você acaba ganhando com isso. E a gente ali, monta as atividades que a gente gostaria de trabalhar, de acordo com aquilo. E aquilo que você monta, às vezes é resistente, você acaba tendo que colaborar com uma coisa que você é resistente, e você passa a repensar a sua prática em sala de aula, e tenta fazer na sala. Muitas coisas a gente leva e vê que dá certo. Isso que é importante. Repensar a prática, o tempo todo.

R: Com certeza.

DRE1 E1 P2: O que eu mais gostei no PNAIC.

R: E em relação ao PEA? Como que ele tem sido? Como que você percebe?

DRE1 E1 P2: O interessante do PEA é que a gente sempre vê o que, naquele momento, a escola precisa. Os temas que serão abordados naquele PEA. E o legal é que o grupo vê a necessidade. Por exemplo, eu não estava aqui, mas o PEA do ano passado, a gente percebeu a necessidade de como lidar com uma criança especial. Isso é agregado, é um conteúdo a ser trabalhado durante todo o nosso PEA, não só esse. E aí, vem trazendo outras informações. E o PEA, você está ali com o seu coordenador, que conhece a realidade da sua sala. O PNAIC, você já está um pouco mais distante, porque você está com um formador que não conhece a sua realidade da sua escola, porque tem escolas centralizadas, tem escolas que são mais na periferia. Ali está o grupo de professores de várias escolas. E o PEA não. O PEA você está

ali com o seu coordenador, que conhece o seu aluno, a família, a realidade da escola, o que a escola pode oferecer. Não vai te pedir nada além do que você possa dar.

R: Já tem um pouco mais de condições de direcionar melhor as ações.

DRE1 E1 P2: Exatamente. O trabalho do coordenador é muito claro. Muitas vezes, no curso do PNAIC, é sugerido atividades que não dá para a gente realizar, porque o espaço físico da escola não dá, a escola é muito grande, não te oferece isso. E no PEA, não.

R: A pessoa que está lá já tem o conhecimento...

DRE1 E1 P2: Da situação da escola.

R: Aquilo é possível ou não.

DRE1 E1 P2: Ou não. Nada ali é fora da realidade.

R: Que legal.

DRE1 E1 P2: E as dúvidas. Quando a gente está trabalhando um tema que a gente já percebe que tem alunos que estão inseridos naquele tema abordado no PEA, a gente já fala da pessoa, do aluno. Ela sabe a minha realidade. Aquilo tende a me ajudar. Porque a coordenadora pedagógica conhece e conhece muito bem aquele aluno, tanto quanto o professor.

R: Tirando esse momento do PEA, tem outros momentos que vocês encontram com a coordenação, ou com os outros colegas? Aqui são quantos primeiros anos?

DRE1 E1 P2: Quatro.

R: Tem algum momento que você encontra as outras professoras para planejar?

DRE1 E1 P2: Tem, nas reuniões pedagógicas. É a hora onde a gente acaba conversando com o professor de um outro período, porque as nossas reuniões pedagógicas, a maioria, são realizadas no sábado pela manhã, por conta da questão da greve, também. Teve essa mudança no calendário.

R: Acaba aproveitando os sábados.

DRE1 E1 P2: E é o momento onde eu tenho contato com a professora da manhã, as professoras da manhã.

R: São dois de manhã e dois a tarde? Entendi.

DRE1 E1 P2: E a gente vê como é discrepante a diferença de uma sala para a outra. As práticas, a situação dos alunos, a sala. Este ano a minha sala é uma sala que não é fácil. Uma escola bem centralizada, uma escola boa. Eu já peguei uma sala um pouco mais difícil. Já tem uma outra professora que tem uma sala que é mais fácil de levar.

R: Quantas crianças tem aqui?

DRE1 E1 P2: 27.

R: 27? É a média dos primeiros anos?

DRE1 E1 P2: É, 27, 28. Não passa disso.

R: Não chega a 30.

DRE1 E1 P2: Até o final do ano, nunca passa disso. Não chega.

R: Eu queria te perguntar também sobre a questão dos materiais do PNAIC. Eles enviaram alguns materiais.

DRE1 E1 P2: Os cadernos.

R: Não só de estudo, teórico, mas também a caixa de jogos. O que você achou desses materiais? Eles te ajudam? Não?

DRE1 E1 P2: Esse ano eu não tive mais contato com esse material, porque aqui tem uma caixa só. Mas na outra escola que eu estava, tinha uma caixa para cada sala.

R: Aquela amarela, de jogos.

DRE1 E1 P2: Aquela amarela. Ela ficava no meu armário.

R: E você fazia bastante uso?

DRE1 E1 P2: Fazia uso. Alguns jogos eu não gostava. Eu achava que dava muito trabalho para montar, para colocar as crianças, e o resultado era pequeno diante de todo o trabalho. Mas tinham muitos jogos legais. E às vezes eu usava aqueles jogos já com outro intuito. Em cima daquele material, eu já criava outros jogos.

R: Uma outra situação.

DRE1 E1 P2: Exatamente.

R: Tem os livrinhos também, de literatura infantil. Vieram aquelas caixas.

DRE1 E1 P2: Sim, maravilhosas... Os livros, muito bom. Porque às vezes a gente deixa de ler por não ter o material. E lá não tinha essa desculpa, de não ler para o aluno.

R: É, tem bastante livro.

DRE1 E1 P2: Tem muito livro.

R: No PEA da unidade... Vamos pensar na situação anterior. Você percebia que havia algum momento para divulgar o PNAIC entre os professores que não faziam? Você acha que tinha essa troca?

DRE1 E1 P2: Tinha, e o número era grande na outra escola. Faziam os professores do primeiro, do segundo. A coordenadora dava momentos na nossa JEIF, quando a gente estava muito apurada com as dúvidas. Cada um entende uma coisa na hora que eles estão passando os trabalhos. A gente tem aquelas coisas de discordar. A gente sentava e entrava num consenso, e fazíamos até juntos os trabalhos.

R: Usando o espaço de formação.

DRE1 E1 P2: De formação. Várias vezes ela abriu para a gente esse espaço. Ela falou: “Gente, eu estou vendo que vocês estão aí preocupadas. Eu estou falando de uma coisa, vocês estão pensando no PNAIC, cochichando. Então, vamos fazer o seguinte. Meia horinha, senta aí, resolvam”. E ela dava essa abertura. E os professores do segundo ano também faziam. Uma busca grande. Número grande. Em 2013. 2016 já caiu bastante.

R: Que era aquele de avaliação. Parece que reduziram os encontros.

DRE1 E1 P2: Exatamente. 2016 caiu bastante.

R: Esse ano acho que ainda não teve o PNAIC ainda.

DRE1 E1 P2: Não, não teve o PNAIC, não abriu inscrição.

R: Eu ia perguntar se o pessoal aderiu, se vai fazer a formação. Mas eu acho que ainda está suspenso.

DRE1 E1 P2: É, a rede não ofereceu ainda. Eu acho que não vai oferecer, porque já está em agosto.

R: Não tem nem o que falar.

DRE1 E1 P2: Não tem tempo para isso.

R: Você me falou que tem bastante experiência com turmas de alfabetização em outras unidades. Você chegou a participar de formações do “Ler e Escrever” ou do PROFA?

DRE1 E1 P2: Fiz PROFA. Fiz na Prefeitura de Ferraz.

R: Sim.

DRE1 E1 P2: Fiz. Gostei, muito bom. Quando eu entrei na rede, comecei a trabalhar na Prefeitura de Ferraz, estava iniciando a municipalização. E lá, eles aderiram a um material apostilado, que vinha de Curitiba, que era OPET, na época. Esse material era muito bom. Era

tudo muito novo. Questão da construção do conhecimento, da criança construir o conhecimento. Como era o meu começo, e aquilo foi bem incutido na minha mente, e eram muitos cursos de formação. Vinha o pessoal de Curitiba dar esses cursos para a gente. E as crianças recebiam essa apostila. Isso em 2002, mais ou menos. 2003. Daí, a gente tinha contato com muita informação nova. Muita coisa legal.

R: É PET o nome?

DRE1 E1 P2: É OPET. Eles trabalham com material apostilado. Eles são de Curitiba.

R: Não conhecia.

DRE1 E1 P2: Hoje, tem coisas que eu vejo hoje nas formações que eu faço, que já era comum.

R: Entendi.

DRE1 E1 P2: Com o pessoal da OPET. Não era novidade.

R: Isso foi lá em Ferraz. Aqui em São Paulo, a gente teve o “Ler e Escrever”, aquele caderno rosinha, com as Orientações Curriculares, os Cadernos de Apoio. Você chegou a trabalhar com esse material?

DRE1 E1 P2: Eu tenho esse material. Não, não cheguei a trabalhar. No Estado eu trabalhei com o “Ler e Escrever”, com primeiro ano. O material bom, muito bom. Primeiro ano tinha atividades para eles preencherem. Isso que eu achava legal. Tinha um livro e textos, cada aluno recebia. Um material bom, eu gostava.

R: Você acha que ainda tem resquícios dessas formações anteriores? Ou você acha que o PNAIC veio e mudou tudo?

DRE1 E1 P2: Não, eu não acho que mudou. É como eu falei para você, coisa que eu fiz em 2002, da OPET, eu vi agora no PNAIC. O “Ler e Escrever” também, não foge muito da linha do PNAIC. Caminha junto. Eu percebo que cada gestão, cada vez que troca a gestão, vem um pouco a cara da rede, muda um pouco. Mas não há muito... porque é mais mesmo a questão da construção do conhecimento. Já os professores mais antigos, eles tinham muita dificuldade com o PNAIC, porque eles já tinham incutido uma outra prática.

R: E não é fácil, depois de um tempo de carreira, você rever tudo.

DRE1 E1 P2: Tirar um pouco da sala de aula aquilo que você tem domínio.

R: Para encerrar, eu ia te fazer uma pergunta em relação à ludicidade, que o PNAIC traz um pouco a questão da brincadeira, do jogo. Como que é isso nas tuas turminhas? Tem espaço para a criança aproveitar o lúdico? Como que você articula? Porque primeiro ano, eles estão vindo bem novinhos.

DRE1 E1 P2: Aqui eu tenho mais dificuldade. Até porque, eu estou me adaptando à escola.

R: É seu primeiro ano.

DRE1 E1 P2: Mas na outra escola, que também era primeiro ano, fiquei 9 anos lá com primeiro ano também. Lá, a gente tinha toda essa preocupação. Assim que começou o ensino de 9 anos, eu entrei na Prefeitura de São Paulo. A gente percebia que as crianças vinham muito imaturas, e que elas vem da EMEI, que é uma realidade do brincar, e vem para cá, é como se falasse: “Acabou a brincadeira”. A diretora se preocupou em ter um ambiente um pouco diferenciado para eles. Ela comprou muitos brinquedos, montou caixas de brinquedos, para que a gente tivesse momentos do brincar, brincar com brinquedos mesmo. Com bonecas, carrinhos. E as atividades, eu já gosto de trabalhar concreto. Então, na minha sala, vai trabalhar numerais, vai trabalhar adição, vamos jogar boliche. Eu gosto de trabalhar assim. É alfabetização, eu não abro mão das letras móveis. A sala pega fogo. Tem esse momento do concreto, que para eles passa a ser também um lúdico, porque não é só o escrever ou registrar, é o movimentar, manusear. Em Matemática, eu gosto muito de trabalhar material dourado, jogos. Eu trabalho assim.

R: Já é uma forma lúdica mesmo.

DRE1 E1 P2: Aqui eu encontro alguns materiais. Na outra escola, eu tinha mais materiais. Eu percebo que aqui ainda faltam algumas coisas. Eu já sugeri, mas vamos ver. Eu estou chegando agora, vou devagar.

R: Mas persista.

DRE1 E1 P2: É verdade.

R: Está certo. Eu agradeço. Tem alguma contribuição a mais que você queira deixar?

DRE1 E1 P2: Não, só isso mesmo. Espero que te ajude.

R: Ajudou muito. Está certo.

APÊNDICE J – Transcrição de entrevista – Escola 2 – CP 3

Entrevistada: DRE1 E2 C3: Coordenadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização da escola 2.

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de Coordenação Pedagógica. Duração da entrevista: 21 minutos

R: Hoje é dia 2 de agosto, eu vou entrevistar a Alessandra, ela é CP da EMEF 2. Você me autoriza usar a tua gravação?

DRE1 E2 C3: Sim, está autorizado.

R: Eu vou pedir para você falar brevemente sobre o seu percurso de trabalho na rede e da sua formação.

DRE1 E2 C3: No ano de 2002 me formei no magistério, no antigo CEFAM. Trabalhei dois anos como professora de Educação Infantil numa escola particular aqui na região. Logo assumi o cargo de Professor de Educação Infantil em um CEI no CEU. Nesse cargo de Professora de Educação Infantil, eu fiquei por 10 anos, de 2004 para 2014, e a partir de fevereiro de 2008, comecei a acumular com o cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental numa escola, numa EMEF, na DRE 2. No final de 2014 eu assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica, e estou aqui desde 2015, na EMEF 2.

R: A sua formação foi em Pedagogia.

DRE1 E2 C3: Isso. Me formei em Pedagogia em 2008.

R: Chegou a fazer algum outro curso? Você está fazendo uma especialização, não é?

DRE1 E2 C3: Isso, agora estou fazendo uma especialização em História, Sociedade e Cultura, e vira e mexe estou fazendo algum curso oferecido pela SME, pelo sindicato, ou avulso.

R: Procurando sempre se atualizar.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: Sabemos que no período de 2013 a 2016, as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo tiveram basicamente duas formações para os professores do ciclo de alfabetização: o PEA e o PNAIC. Como foram desenvolvidas cada uma delas nessa unidade escolar e qual o papel do CP em cada uma delas? É falar um pouco desse PEA, como vocês organizam, como ele acontece na prática mesmo, e sobre o PNAIC, como você percebe ele desde a sua chegada aqui na EMEF 2, que foi em 2015. Apesar de o primeiro ano dele ter sido 2013, você participou como professora.

DRE1 E2 C3: Sim, em 2013 eu participei de algumas formações do PNAIC de Língua Portuguesa. Eu achei que foi positivo, porque explorou a questão da leitura, do letramento, da escrita, as propostas das autoras. Eu esqueci o nome de uma das autoras... Magda Soares. Tinha bastante material da Magda Soares. Também Emília Ferreiro. Eu achei que foi bem proveitoso. Inclusive, o material de lá, trouxe para cá, para resgatar um pouco na memória. E aqui, em relação ao PEA, quando eu cheguei, a segunda coordenadora já estava aqui há mais tempo. Ela foi me explicando, me orientou como era desenvolvido aqui o trabalho. O tema do PEA, sempre na última avaliação, que é a avaliação final de dezembro, os professores levantam as sugestões. Então, a partir daí, para 2016... 2015, no caso, houve uma discussão, uma conversa, partindo da necessidade, sempre partindo da necessidade que o grupo vê como prioridade.

R: Para esse ano 2017, o que saiu como tema?

DRE1 E2 C3: Esse ano, como tema, o nosso assunto no PEA é avaliação, currículo, e identidade.

R: Isso foi o que apareceu na avaliação final do ano passado.

DRE1 E2 C3: O grupo viu como necessidade estar trabalhando essa questão da avaliação, porque nos anos anteriores, nós tivemos aquela prova Mais Educação, e esse ano, tornou no começo do ano com a prova de diagnóstico, e agora, com a prova que nós tivemos em junho. Então, o grupo sentiu necessidade. A questão do currículo, porque o currículo envolve o sentido, no caráter mais amplo. E o que foi...

R: Identidade.

DRE1 E2 C3: Identidade. Identidade foi um tema, inclusive, trabalhado na reunião inicial de fevereiro. Por quê? A nossa escola, ela é uma escola nova. Ela, se eu não me engano, ela foi inaugurada em 2009. A nossa escola, comparada a outras da região que tem 30, 40 anos, ainda está em formação. Então, o que nós observamos? Que a nossa escola, agora que está construindo identidade, tendo alguns projetos consolidados, algumas práticas que nós já conseguimos avançar, outras que precisam melhorar. Então, foi nesse sentido. E o PEA dos anos anteriores, teve essa perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade, porque a tecla que a gente bate em cima é a questão da leitura e compreensão, que é o “nó” da nossa escola. Inclusive, uma das ações que foi desenvolvida no começo do ano, quando nós trabalhamos a avaliação... Os professores do Fundamental II, cada um, dentro da sua área, deu a provinha de Língua Portuguesa e de Matemática, e os professores das outras áreas de conhecimentos elaboraram um instrumento de diagnóstico deles, para eles terem um conhecimento de como que está a turma, quais são as potencialidades, as fragilidades, para a partir daí, eles estarem desenvolvendo o planejamento deles. E foi bem bacana que o que apareceu de comum, apesar das diferentes áreas, foi essa questão, a dificuldade de leitura, de interpretação, de ler as entrelinhas, dos termos técnicos, as palavras mais próprias de cada área. Os alunos tiveram bastante dificuldade. A leitura de um gráfico. A leitura de uma tabela. A leitura de uma obra de arte. Então, a gente, enquanto coordenadora, procura investir no PEA nessa questão. E a gente vê que na prova de diagnóstico que vem, a habilidade primordial que se espera que o aluno tenha é a leitura e a compreensão.

R: Independente da área.

DRE1 E2 C3: Independente da área.

R: Eu queria saber como que funciona a dinâmica do PEA. Se vocês fazem leituras, se vocês escolhem os livros juntos, ou se vocês apresentam vídeos. Hoje eu vi que vocês estavam fazendo levantamento de material para o “leituraço”.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: Como que é essa dinâmica? Porque são dois dias apenas.

DRE1 E2 C3: Isso. O nosso PEA são dois dias, segunda e terça-feira. No começo do PEA, em fevereiro, nós destinamos um momento de organização coletiva. Foi onde surgiu o tema do nosso PEA. Alguns professores trouxeram sugestões, trouxeram referências de bibliografia. Outras, foi preciso nós estarmos sentando e elencando essas bibliografias.

R: Você e a outra coordenadora.

DRE1 E2 C3: Isso. Eu e a outra coordenadora. Em relação às práticas, a gente procura não ficar tanto na teoria, na leitura. Num primeiro momento, teve essa preparação, essa elaboração das avaliações diagnósticas. Teve a análise, teve a exposição dos relatos. Os professores colocaram, socializaram os relatos. Alguns deles tabularam, fizeram todo um processo metódico, colocaram para o grupo. Já no segundo bimestre, nós trabalhamos os direitos de aprendizagem.

R: Sim.

DRE1 E2 C3: Nós trabalhamos com os direitos de aprendizagem. Então, cada professor, dentro da sua área, expôs para os demais colegas sobre os direitos de aprendizagem, fazendo um comparativo com as expectativas de aprendizagem.

R: Ah, que legal.

DRE1 E2 C3: Porque, segundo a SME, a ideia agora vai ser essa. Tentar unir as expectativas de aprendizagem, os direitos, junto com a Base Nacional Curricular. Então, no segundo bimestre, nós fizemos esse movimento. E agora, o desafio para esse terceiro bimestre vai ser trabalhar com a questão da educação inclusiva e as adequações curriculares.

R: Esses temas que você está me falando são os temas que estão vindo da DRE, ou não? Ou vocês que tiram no grupo? Por exemplo, falar sobre a questão das expectativas com os direitos. Isso foi uma necessidade do grupo ou você acha que foi uma demanda da DRE?

DRE1 E2 C3: Acabou conciliando. A demanda da DRE com a necessidade da nossa escola.

R: Entendi.

DRE1 E2 C3: Meio que estamos trabalhando em sintonia.

R: Que bom. A questão da alfabetização, eu conversei com uma professora que me falou que o grupo de Fund I é menor que o grupo de Fund II.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: E a questão da alfabetização? Ela entra em algum momento no PEA? Não somente esse ano, pode ser no ano passado ou em anos anteriores que você esteve.

DRE1 E2 C3: Sim. O ano passado nós trabalhamos mais essa questão da alfabetização, do letramento. Mas as meninas também, quando tem oportunidade, a gente abre para elas estarem expondo e colocando para os demais colegas, porque somente as meninas que participaram do PNAIC. Esse ano também a gente conseguiu oportunizar para ela, enquanto os outros professores colocaram os relatos deles dos diagnósticos, elas também multiplicaram um pouco do que elas aprenderam lá no PNAIC. Teve o de Língua [Portuguesa]. Elas compartilharam também os conhecimentos de alfabetização, e também, recentemente, o de Matemática, trazendo algumas sugestões de jogos.

R: Está certo. Vamos passar agora um pouco para o PNAIC. Você não estava aqui na época da implementação, mas você sabe se tem algum material aqui, se chegou para a unidade?

DRE1 E2 C3: Tem alguns jogos, mas bem poucos, daquela caixa de jogos.

R: Aquela amarela.

DRE1 E2 C3: Aquela amarela. Tem poucos. E livros, ainda tem alguns. Não é uma quantidade considerável.

R: E o material do embasamento teórico, tem ou não? Chegou para vocês?

DRE1 E2 C3: Aqui eu não encontrei esse material. Tem alguns ali, mas bem poucos. Acabou sendo prejudicado.

R: Em relação ao tempo que você esteve aqui, 2015, se não me engano, foi o PNAIC de Natureza e Sociedade.

DRE1 E2 C3: Isso.

R: E Arte.

DRE1 E2 C3: E o ano passado, avaliação.

R: E para os coordenadores, teve algum chamado para alguma reunião, alguma formação, ou você acha que não houve?

DRE1 E2 C3: Eu não estou lembrando de nenhum chamado não. Provavelmente, penso eu que não. O ano passado teve um chamado para participar da formação de avaliação. Mas eu também não pude participar, porque era dia de sábado, e dia de sábado eu já tenho outro compromisso.

R: Vamos falar um pouco das formações da DRE. Como que você sente as formações? Não somente desse ano, pode se remeter aos anos anteriores também. Você acha que elas contribuem com o teu trabalho? O que você me diz?

DRE1 E2 C3: Esse ano, vamos começar a semana que vem, então, ainda não vou conseguir falar. Mas os anos anteriores, para mim, elas foram bem proveitosas, mesmo porque eu estava chegando. CP iniciante, cheia de dúvidas, angústias e aflições. Principalmente a do primeiro ano, é que eu achei que trabalhou com temas que são essenciais. A questão da avaliação, da interdisciplinaridade. Teve de alfabetização e letramento. Então, para mim, penso eu que me acrescentou bastante. Teve grande contribuição.

R: Você chegou a utilizar alguma daquelas ideias aqui no PEA? Você faz essa conversa?

DRE1 E2 C3: Algumas coisas sim, outras confesso que não consigo.

R: Vamos falar agora do trabalho do CP. Você fica com o ciclo de alfabetização?

DRE1 E2 C3: Isso.

R: Você pega 4º e 5º ano também, ou não? Como que vocês dividem entre as CPs?

DRE1 E2 C3: Eu acompanho o 4º e 5º ano também.

R: Como é esse teu acompanhamento? Você conversa com as professoras, o que você pede... como você faz esse acompanhamento das turminhas?

DRE1 E2 C3: Confesso que eu não consigo acompanhar o quanto eu gostaria de acompanhar. Eu sinto que é uma fragilidade, que é uma falha, inclusive, da minha parte. O que eu sinto muita falta aqui é que o horário de Hora Atividade das professoras não é junto. Já é mais um dificultador para o meu trabalho. Mesmo porque, na JEIF, tem algumas professoras que não participam. Quem está na JEIF, a gente ainda consegue ter um diálogo maior, agora, quem não faz parte da JEIF, eu tenho que ir na porta, acabar interrompendo, ou senão pedir uns 10 minutinhos na hora do café, pedir para a inspetora segurar as crianças. Em relação a estar acompanhando, quando eu cheguei, a escola já tinha prática. A escola já tinha prática das planilhas de sondagem. Então, por aí, eu consigo ter um olhar. Quando a situação... principalmente no segundo semestre, que a gente vê que não está da forma esperada, eu sento com o grupo e a gente tenta buscar alguma solução para melhorar nessa questão da aprendizagem das crianças.

R: Você consegue ir nas salas acompanhar uma aula, não?

DRE1 E2 C3: Não.

R: É difícil.

DRE1 E2 C3: Mesmo porque os anos anteriores, um semestre eu acabei ficando sozinha, então, acabou também prejudicando essa parte.

R: É muita demanda de trabalho para um CP só. O que mais? Você está desde 2008 nesse cargo de EMEF.

DRE1 E2 C3: Na EMEF. Sim.

R: Você chegou a pegar alguma formação do “Ler e Escrever”, ou do PROFA?

DRE1 E2 C3: Não, não cheguei.

R: Não chegou.

DRE1 E2 C3: Mesmo porque na época eu acumulava, para mim ficava complicado fazer um curso a noite.

R: Você sabe se as professoras fazem menção a materiais que a gente usava, aquele guia de orientações curriculares, os Cadernos de Apoio.

DRE1 E2 C3: Sim. As expectativas de aprendizagem.

R: Você acha que há alguma prevalência dessa formação anterior ao PNAIC nas práticas dos professores? Você observa alguma coisa assim?

DRE1 E2 C3: Eu observo que no planejamento delas, muitas contemplam as expectativas de aprendizagem. Aparece sim no planejamento das professoras.

R: E esse ano, pelo que você me falou, a DRE está tentando então casar uma coisa com a outra.

DRE1 E2 C3: Está tentando formular um material que contemple esses três documentos. A previsão acho que é para outubro, para estar pronto.

R: Agora sobre os meninos que tem alguma defasagem de aprendizagem nesse ciclo de alfabetização. A escola tem alguma organização especial, algum reforço, alguma prática diferenciada, ou não?

DRE1 E2 C3: Sim. Nós temos a professora de recuperação paralela, que acompanha, que faz um trabalho com essas crianças.

R: Vocês têm então uma pessoa designada.

DRE1 E2 C3: Temos. Temos uma professora que, inclusive, atende não só no ciclo de alfabetização, como também nos demais ciclos, aqueles que estão com dificuldades acentuadas de aprendizagem. E também temos duas professoras de projeto. Só que elas estão mais focadas com os alunos do Fundamental II, melhor dizendo, do ciclo interdisciplinar, final do ciclo interdisciplinar e o autoral.

R: Projetos de quê?

DRE1 E2 C3: De reforço, de Língua Portuguesa.

R: Então, além do PRP, vocês têm duas professoras com projetos do Mais Educação.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: Muito legal. Vamos falar um pouquinho dessas avaliações externas. Se vocês fazem algum uso aqui na escola, principalmente Provinha Brasil, ou a ANA. Se vocês aproveitam ou se vocês dão mais ênfase para as avaliações internas. Como que funciona a questão da avaliação?

DRE1 E2 C3: O ideal eu sei que seria a gente amarrar as avaliações externas com as internas. Na medida do possível, a gente está tentando. Na primeira reunião pedagógica que nós tivemos, nós fizemos um momento para os professores pararem e analisarem os gráficos, os dados, e construírem um gráfico com os resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Foi esse o momento do professor parar, analisar, ver como está a turma. Por que, o que acontece? O resultado, a SME demora um pouco para dar um feedback dos resultados dessas avaliações, e acaba se perdendo um pouco.

R: Perdendo um pouco do sentido.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: E quanto às avaliações internas, você faz algum tipo de levantamento? É que Fundamental I, ainda são os conceitos.

DRE1 E2 C3: Sim, são os conceitos.

R: Não é uma nota específica.

DRE1 E2 C3: Algo mais específico, não.

R: Entendi. Bom, em relação a relação CP e DRE, acho que você falou um pouquinho das formações, que elas contribuem, mas caso você precise, você acha que tem um suporte lá na DRE, alguém que possa vir até a escola? O que você sente dessa parceria entre DRE e escola?

DRE1 E2 C3: Eu entendo que a demanda da DRE também é gigantesca. Mas na medida do possível, enquanto eu estou aqui, das vezes que nós precisamos, eles tiveram sim essa parceria, esse trabalho de apoio.

R: Ah, que bom.

DRE1 E2 C3: Agora entramos em contato com o CEFAI, para o CEFAI vir fazer uma conversa com o grupo, para trabalhar educação inclusiva. O ano passado a gente também teve um caso, um aluno do 8º ano, um aluno com necessidades educacionais especiais, e o pessoal do NAAPA também veio aqui dar uma força.

R: Que legal. Então, houve uma parceria ali.

DRE1 E2 C3: Sim.

R: É que é bastante escola. Também tem isso.

DRE1 E2 C3: É, a demanda é grande.

R: Acho que você contemplou todos os pontos. Quer completar com alguma informação? Algum comentário?

DRE1 E2 C3: Não. Acho que é isso mesmo.

R: Muito obrigado!

DRE1 E2 C3: Por nada, disponha.

APÊNDICE K – Transcrição de entrevista – Escola 2 – Professor 3

Entrevistada: DRE1 E2 P3: Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização da escola 2.

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de Coordenação Pedagógica. Duração da entrevista: 10 minutos

R: Hoje é dia 2 de agosto, eu vou entrevistar a professora Silvia da EMEF 2. Mas antes eu vou pedir se você autoriza gravar a entrevista.

DRE1 E2 P3: Sim, com certeza.

R: Eu queria que você falasse do teu percurso de trabalho, quanto tempo você tem de rede, quais turmas que você costuma pegar. Esse ano você tem qual turma?

DRE1 E2 P3: Primeiro ano.

R: Primeiro. Está bom.

DRE1 E2 P3: Na prefeitura, eu ingressei em 2000. Eu trabalho desde noventa... é, já faz 23 anos que eu leciono. Eu prefiro pegar primeiro ano, eu gosto bastante de alfabetizar, mas trabalho com as outras turmas também.

R: Certo.

DRE1 E2 P3: Sou formada em Pedagogia, sou licenciada em Informática também, e fiz pós-graduação em alfabetização matemática.

R: Está certo. Então, desde o ano 2000, já dá 17 anos.

DRE1 E2 P3: 17 anos de Prefeitura.

R: Está certo. Queria te perguntar sobre as formações que são destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, nesse recorte de tempo de 2013 a 2016. Para você comentar um pouco sobre o PNAIC, o que você participou, o que você achou da formação, como ela contribuiu com o seu trabalho, e depois falar um pouco do PEA também, está bom?

DRE1 E2 P3: Do PNAIC, eu participei das três formações: de Português, Matemática, Ciências e Arte. Na verdade, eu gostei bastante de todas as formações. A Prefeitura tinha uma proposta inicial de trabalhar o construtivismo, e o trabalho com sílabas, em Português, ficou um pouquinho apagado. O professor ficou meio que proibido, aspas aqui, é proibido de trabalhar com sílabas. Então, muito professor trabalhava escondido. E isso acabou afetando um pouco o melhor desenvolvimento dos alunos. Eu trabalho dessa maneira também. Trabalho, no geral, a gente trabalha do todo, e o PNAIC ajudou a gente a fortalecer. Eu acho que isso ajudou bastante também no avanço dos alunos, em relação a Português. Na Matemática, os jogos, que ajudaram muito, porque os alunos aprendem muito brincando. O lúdico para eles é muito importante. Tanto que o meu artigo foi através disso, o lúdico na

matemática na importância da alfabetização para o aluno, porque através do brincar, ele aprende muito mais. Em relação ao PEA, as coordenadoras sempre procuram os temas em conjunto com a gente. A gente sempre tenta focar algumas atividades, algumas dificuldades dos alunos, para tentar sanar. As leituras são nesse sentido. As discussões. O que eu acho que é muito importante aqui nessa escola, que eu gosto bastante, em todos os PEAs, são as exposições dos trabalhos que a gente faz.

R: Muito legal.

DRE1 E2 P3: Explicar aquilo que você trabalha, o que deu certo. Você fez um trabalho bom, aquilo deu certo na sua sala, você contribui. Você passa para o outro para ele poder tentar, e ajudar. E essa troca de experiência que a gente fala que tem, a gente tem bastante aqui, de um ouvir o outro. Tanto no sentido de problemas, todas as salas aqui têm vários problemas, que algum professor às vezes consegue fazer alguma coisa que ajuda, quanto no sentido de contribuir mesmo para a nossa prática.

R: O PEA de vocês é de Fundamental I e II juntos?

DRE1 E2 P3: Juntos.

R: Tem mais ou menos quantas pessoas? É um grupo só?

DRE1 E2 P3: Mais de 20. Eu nunca contei todas. Mais de 20.

R: É numeroso então.

DRE1 E2 P3: Sim, sim.

R: E são duas vezes por semana ou três?

DRE1 E2 P3: São quatro. Na verdade, o PEA são duas e duas de formação. São dois dias de PEA, quatro horas. Segunda e terça.

R: Como você participou da formação do PNAIC, você percebeu se houve um espaço no PEA para você trazer o que você aprendia lá?

DRE1 E2 P3: Sim.

R: Como foi a aceitação do grupo? O que você acha?

DRE1 E2 P3: Então, nesse momento, eu acho que para o Fund II... que gente ainda fala Fund II... o ciclo autoral.

R: E o inter [interdisciplinar].

DRE1 E2 P3: O interdisciplinar e o autoral, para eles eu acho que tem pouco interesse. Principalmente para o autoral. Porque quando a gente começa a falar de alfabetização, eles

ficam meio perdidos, embora, infelizmente, ainda tem aluno quase não alfabetizados no ciclo autoral. Só que, no geral, é bem recebido. A coordenadora pedia para a gente pegar um tema que a gente quisesse, que a gente gostou bastante que foi trabalhado lá e passar para o grupo aquilo que foi trabalhado. Não só do PNAIC, todas as formações que a gente faz, elas tentam propor isso para a gente, para mostrar para o outro.

R: Está certo. É muito legal ter esse espaço de divulgação. Em relação aos materiais, você chegou a receber na formação?

DRE1 E2 P3: Sim.

R: O que você achou deles? Contribuem?

DRE1 E2 P3: Ajudam, eu acho. Em Matemática veio bastante jogos para nós mesmos montarmos. De Português, vieram as caixas de jogos para a escola. A gente usa, mas não com muito... eu, pelo menos. Não uso com muita frequência, porque não tem um número grande. Se você quer trabalhar um jogo com as sílabas, aí tem uma quantidade pequena, não dá para você usar com todos os alunos. Geralmente, eu uso quando vem menos alunos. Eu consigo mais. Tem jogo de rima, jogo de bingo.

R: Naquela caixa amarela.

DRE1 E2 P3: Sim.

R: Sim, eu conheço. Você está com primeiro ano há muito tempo. Eles estão vindo cada vez mais novinhos. Como fica a questão do lúdico na tua turma? Há espaço para brincadeira? Como isso funciona?

DRE1 E2 P3: Desde que eu pego primeiro ano, eu sempre deixo um dia que eu falo que é o “Dia do brinquedo” para eles. Eu converso muito com os pais sobre isso, porque eu falo que eles tem o lúdico. Só que tem muita cobrança de SME. Tem cobrança da coordenação. E a gente tem que cumprir. Você tem que chegar com o aluno alfabético. Então, a gente tenta brincar. Muitas vezes a gente brinca alfabetizando mesmo, com as cantigas, com as parlendas, com os joguinhos. Por exemplo, você trabalha “Suco gelado”, aí você desce, brinca com eles, pula de corda. Essas brincadeiras. Mas não assim, como eu gostaria. Gostaria muito de um parque na escola, isso eu já pedi bastante. Acho que essa parte deixa a desejar um pouco ainda.

R: A escola tem algum espaço? Parque você disse que não tem.

DRE1 E2 P3: Não tem.

R: Brinquedoteca?

DRE1 E2 P3: Também não.

R: Então não há um espaço específico para essa fase da infância?

DRE1 E2 P3: Não. Infelizmente não.

R: Está certo. Também quero te fazer uma pergunta sobre planejamento. Quantos primeiros anos vocês têm aqui?

DRE1 E2 P3: Três.

R: Vocês têm algum momento de encontro para fazer um planejamento coletivo? Como funciona?

DRE1 E2 P3: No começo do ano a gente senta alguns dias juntas, e a gente tenta. E a gente tem a Hora Atividade.

R: Ah, vocês conseguem fazer juntas.

DRE1 E2 P3: Conseguimos. Duas da semana a gente consegue conciliar. Então a gente já consegue conversar, montar. A gente sempre procura montar a rotina junta, as três juntas, para poder tentar as três trabalharem no mesmo nível, para ver se consegue a mesma evolução nas salas.

R: Acho que o trabalho compartilhado acaba fluindo.

DRE1 E2 P3: Sim, e nós somos bem unidas.

R: E você acha proveitoso esse espaço?

DRE1 E2 P3: Eu acho. A gente consegue aproveitar bem.

R: Vocês conseguem trocar bastante com a coordenação, para ela ter um acompanhamento dessas turmas?

DRE1 E2 P3: Sim. Quando a gente senta em grupo em reunião de conselho, ou mesmo na JEIF, em alguns momentos... Ou fora, sem ser a JEIF, que tem os dois dias que é plano de ação, a gente consegue conversar mais com a CP, aí gente coloca para ela. A gente tenta colocar para ela o que está acontecendo, os alunos que não estão evoluindo. Os que estão muito bem, que a gente fica muito feliz. O que eu sinto muito é muito problema de aprendizagem, que eu falo bastante que foge do pedagógico.

R: E com esses casos, vocês têm alguma postura diferente? Porque um reforço para eles no primeiro ano, não tem como.

DRE1 E2 P3: Na verdade, a gente procurar alguns encaminhamentos, porque não é só de aprendizagem. Na aprendizagem, a gente tenta. Pelo tanto de experiência que a gente já tem, a gente vai tentando alternativas. Então, você faz de um jeito, aí você vai tentando de outro. Quando você vê que você tentou tudo, e aquele aluno não sabe nem as vogais, por exemplo, nessa altura do ano, aí a gente percebe que foge um pouco do pedagógico.

R: Da alçada da escola.

DRE1 E2 P3: A gente faz o encaminhamento. A gente encaminha para o psicólogo para tentar. Tem aluno que é caso de fono. Para tentar sanar. Sanando no primeiro ano, para ver se dá uma melhoradinha.

R: Para encerrar, eu queria te fazer uma pergunta, que, como você me falou que está desde o ano 2000, talvez você tenha pego um pouco daquelas formações do “Ler e Escrever”, que eram bastante presentes na rede. Você acha que prevalece ainda um pouco daquelas formações, daquela orientação curricular? O que você sente?

DRE1 E2 P3: Eu acho. O PROFA, eu lembro bastante do PROFA, que eu acho que ajudou bastante. Eu fiz uma parte da formação do PROFA, e acho que ajudou bastante também a gente a ter um olhar mais amplo na alfabetização. E eu continuo, eu acho que a gente mistura muito. Eu falo que mesclar. Você vai tentando. Porque a sala, como ela é muito heterogênea, você tenta. Você trabalha de um jeito com um, você tenta trabalhar de um jeito com outro, para ver se você consegue que ele avance.

R: Mas a gente acaba sempre resgatando alguma coisa do...

DRE1 E2 P3: Sim. O PROFA eu achei bem bom também. Bem importante.

R: Os Cadernos de Apoio, você usava? Você lembra deles?

DRE1 E2 P3: Usava. Gostava bastante do Caderno de Apoio. Mas tirou.

R: Eu achava a qualidade boa.

DRE1 E2 P3: Eu gostava. Sim, porque a gente conseguia trabalhar bastante com ele em sala. E situações do cotidiano deles que vinham. Eu gostava bastante.

R: Está certo. Eu agradeço. Tem algum comentário que você queira fazer?

DRE1 E2 P3: Não.

R: Muito obrigado.

DRE1 E2 P3: Imagina.

APÊNDICE L – Transcrição de entrevista – Escola 2 – Professor 4

Entrevistada: DRE1 E2 P4: Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização da escola 2.

Entrevista realizada em 02/08/2017 na sala de Coordenação Pedagógica. Duração da entrevista: 12 minutos

R: Hoje é dia 2 de agosto de 2017. Eu vou entrevistar a professora Luciana da EMEF 2. Você autoriza que a entrevista seja gravada?

DRE1 E2 P4: Claro.

R: Vou pedir para você falar do seu percurso de trabalho na rede, um pouquinho da sua formação também.

DRE1 E2 P4: Eu entrei na rede em 2000, e entrei só com magistério. Depois, no decorrer, que eu fui fazer faculdade, e aí pós-graduação, e parei aí. No PNAIC, o PNAIC, acho que acrescentou muito para mim. Aprendi bastante com o PNAIC. Eu não acreditava na escrita da criança, na pseudo-escrita, na pseudo-leitura. Eu não acreditava. Quando eu comecei no PNAIC, que eu vi que realmente era por aí que tinha que seguir, eu acho que acrescentou muito para mim, tanto o de Português quanto o de Matemática. Foi muito bom para mim. E na minha formação, trabalhei com a Informática um período...

R: Foi POIE ?

DRE1 E2 P4: Fui POIE. Mas foi um período curto. 2 anos e pouco. 2 anos e meio, mais ou menos. E na Informática, na época que eu trabalhei, ainda nem se falava ainda em Internet. Estava bem no início. A Prefeitura tinha poucas escolas que tinham. A gente trabalhava muito com CD, com jogos, mas dentro do CD.

R: Eu sei.

DRE1 E2 P4: Foi bom. Foi bom enquanto durou. Passou, a Internet chegou e derrubou tudo isso.

R: Acabou os CDs.

DRE1 E2 P4: Acabou com tudo. Mas foi bom.

R: Então você começou no magistério. Depois você chegou a fazer a Pedagogia?

DRE1 E2 P4: Fiz Pedagogia, e depois fiz pós-graduação em alfabetização e matemática educativa.

R: Que bom. Que turma você tem esse ano? É primeiro?.

DRE1 E2 P4: Primeiro.

R: E você costuma pegar sempre turmas de alfabetização?

DRE1 E2 P4: Sempre alfabetização.

R: É o que você prefere.

DRE1 E2 P4: É o que eu prefiro. É o que eu gosto.

R: Está certo.

DRE1 E2 P4: Eu já trabalhei com 4º ano, mas com os mais velhos, eu não me adapto não. Aqui nessa escola eu já estou há 5 anos. 5 anos com primeiro ano.

R: Que bom.

DRE1 E2 P4: 5 anos direto com primeiro ano.

R: Em relação então à formação do PNAIC, teve essa questão de te ajudar na concepção da pseudo-leitura e da pseudo-escrita. Tem mais alguma coisa que você tem a dizer dele em relação aos materiais, aos encontros? Que você achou?

DRE1 E2 P4: Muito bom. O de Português, o meu formador, eu já conhecia como professor, então, eu acho que acrescentou muito para mim. Muito bom. Gostei muito.

R: Os materiais, você teve acesso?

DRE1 E2 P4: Tive acesso. Livros, eu achei que foi muito...

R: Foi positivo, então, para o teu trabalho.

DRE1 E2 P4: Muito positivo. Foi.

R: Em relação à tua prática de sala de aula, que eu sei que o PNAIC mandou aquela caixa de jogos, alguns livros de literatura infantil. Você faz uso desse material?

DRE1 E2 P4: A caixa de jogos eu nem uso. Eu achei muito avançado para um primeiro ano. Para um segundo ano, é muito bom. Bem legal. Mas para o primeiro ano, não acrescentou.

R: Não contempla.

DRE1 E2 P4: Não. Eu achei que não. Talvez agora, mais para o finalzinho do ano. Nem eu sei onde que está.

R: É aquela caixa amarela.

DRE1 E2 P4: É.

R: Deve estar guardada em algum armário.

DRE1 E2 P4: Está por aí. Talvez no final do ano eu consiga usar. Mas por enquanto, ainda não. Porque precisa ler.

R: Ter um domínio.

DRE1 E2 P4: Ter um domínio. E ainda não.

R: Entendi. E em relação ao PEA. Como ele funciona? A Silvia me falou que são duas vezes na semana, né?

DRE1 E2 P4: Isso.

R: E é um grupo único de Fundamental I e II, né.

DRE1 E2 P4: É bom. É bom a gente ter o contato com o Fundamental II, mas a gente sente falta de conversar sobre o Fundamental I. Os professores do Fundamental II são maioria, eles acabam dominando.

R: Então, tem mais professores de Fund II?

DRE1 E2 P4: Fund II do que de Fund I na JEIF. E aí, eles acabam dominando, trazendo as questões deles. E a gente fica meio que isolado.

R: Entendi.

DRE1 E2 P4: É bom você ter o contato com o Fundamental II. Eles tem uma visão diferente, até mais ampla de escola do que Fundamental I, mas a gente sente falta.

R: E são só dois dias de PEA.

DRE1 E2 P4: São, dois dias, segunda e terça. Quarta e quinta já é uma outra...

R: Uma outra proposta.

DRE1 E2 P4: Uma outra proposta.

R: Você tem algum momento em que você encontra com a coordenadora, com as suas colegas de turma para planejar, para conversar?

DRE1 E2 P4: De turma, a gente tem só um dia que a gente faz Hora Atividade juntas. Também a gente sente falta. A gente troca informações, mas nos corredores, uma vai na porta da outra. Uma pede socorro aqui, ali. Na hora do café.

R: Esse horário, parece que não, mas ele faz diferença.

DRE1 E2 P4: Faz. Mas a gente sente falta de fazer mais Horas Atividades juntas, que a gente não tem. A gente tem só um dia que consegue reunir as três, as três de primeiro ano, para a gente conversar um pouquinho.

R: Deixa eu voltar um pouquinho no PNAIC. Você participou então das formações. Na escola, quando você chegou, teve algum momento para você socializar isso no PEA? Contar para os professores como tem sido as formações?

DRE1 E2 P4: No PEA, sim. A gente teve alguns momentos para conversar sobre o PNAIC, sobre o que a gente estava vendo lá. No PEA teve sim, vários momentos.

R: Você achou que foi produtivo?

DRE1 E2 P4: Foi bom. A gente passava nossa experiência para eles. Embora, como eu falei, Fund I e Fund II, para eles não interessa muito. Acaba sendo só a título de informação mesmo.

R: Acho que para a prática deles, então, não tenha sido incorporado.

DRE1 E2 P4: Não, acho que não.

R: Ia te perguntar sobre os meninos que tem bastante dificuldade. Se bem que, com turminha de primeiro ano, a gente tem mais aquela questão do respeito ao ritmo do aluno. Mas há alguma ação diferente quando vocês percebem que uma criança não está avançando, não está conseguindo se apropriar da língua?

DRE1 E2 P4: Eu tenho a minha estagiária, segunda professora, né. Ela é bem atuante. Ela quer fazer, ela quer ajudar. Ela me ajuda muito.

R: É Parceiros da Aprendizagem que chama.

DRE1 E2 P4: Isso, Parceiros.

R: Cada hora vai mudando o nome, para os estagiários.

DRE1 E2 P4: E ela é parceira mesmo. Ela vem, ela quer ajudar. Agora, no segundo semestre, a gente pegou essa turminha que está mais defasada, em comparação com os outros, nós fizemos um grupinho, e ela está intensivamente com eles.

R: Legal.

DRE1 E2 P4: Voltou lá nas vogais, no alfabeto, e está tentando.

R: Ainda é cedo para dizer se você tem visto algum progresso.

DRE1 E2 P4: Eles estão avançando, mas eu tenho uma turma lá que tem muita dificuldade ainda. Você vê, nós já estamos em agosto, tem uma menina lá que agora ela consegue

entender o que é vogal, conhecer as vogais, ela aponta, ela mostra. Os números, agora ela consegue falar, oralmente ela consegue do 1 ao 10. Antes, até então, ela não conseguia nem oralmente, ela não conseguia falar do 1 ao 10. Ela pulava números. Complicado.

R: Uns são mais difíceis de avançar.

DRE1 E2 P4: Muito. Ela está com muita defasagem. Até chegar lá, é complicado.

R: Vai um longo percurso.

DRE1 E2 P4: Vai. Ainda vai demorar ainda.

R: Você disse que entrou no ano 2000. Provavelmente, você pegou alguma daquelas formações do “Ler e Escrever”, que tinha que ler aquelas orientações curriculares. Você acha que essa formação, esse material, ele te ajudou, ele ainda está no meio da tua prática? Ou você acha que não, com a chegada do PNAIC, aquilo foi superado?

DRE1 E2 P4: Eu acho que tudo acrescenta. Eu acho que o PNAIC veio para acrescentar o que a gente já estava fazendo, que nós estamos fazendo e estava dando certo. Eles estão alfabéticos. Alfabetizados. Alguns, não.

R: Mas alguns continuam não.

DRE1 E2 P4: Alguns, é. E vão continuar. Não é o PNAIC que vai salvar todo mundo.

R: É, verdade.

DRE1 E2 P4: Talvez ajude muitos, mas sempre ficam aqueles que ficam para trás, tanto que tem agora ainda. Mudou a minha prática? Mudou, para melhor, eu acho. Eu acredito nisso. Mas então, por que eu ainda tenho aluno agora em agosto que até então não conhecia as vogais? Até então, não conseguia nem na oralidade, contar até 10? Muito menos contar, pegar 10 palitinhos. Essa menina, eu dei os palitinhos para ela, eu falei: “Quero 4 palitinhos na minha mão”. Ela pegou um monte, pôs na minha mão. Eu não fechei a mão. Enquanto eu não fechei a mão, ela não parou. Ela foi pondo.

R: Todos os palitos.

DRE1 E2 P4: Foi ponto. Foi pondo. Eu falei: “Eu quero quatro”. Coloquei lá de volta. Falei: “Olha, eu quero quatro”. Ela não foi capaz de pegar 4 palitos, ou pegar de 1 em 1 e ir contando. E isso agora, em agosto.

R: Ela tem um outro ritmo de aprendizagem.

DRE1 E2 P4: O PNAIC ajudou? Ajudou. Mas não salvou todos. E não vai salvar. E nada vai salvar. É o dia-a-dia mesmo.

R: Acho que são outras necessidades que tem que ser supridas também.

DRE1 E2 P4: O PNAIC veio, melhorou. Ajudou.

R: E você participou de qual, Português, Matemática?

DRE1 E2 P4: Natureza e Sociedade.

R: Natureza e Sociedade.

DRE1 E2 P4: É, também.

R: O ano passado, que teve avaliação?

DRE1 E2 P4: Avaliação.

R: Fez também? Então, fez o pacote completo.

DRE1 E2 P4: Fiz todos.

R: Te agradeço pela entrevista, ajudou bastante. Uma professora com bastante experiência. Obrigado.

APÊNDICE M – Transcrição de entrevista – Escola 3 – CP 4

Entrevistado: DRE2 E3 C4: Coordenadora pedagógica Maura da Escola 3, DRE 2

Entrevista realizada em 14/06/2017, na sala de leitura da unidade. Duração da entrevista: 20 minutos

R: Hoje é dia 14 de junho de 2017, eu sou a Renata e vou entrevistar a coordenadora da EMEF 3. Antes da gente começar, eu queria eu você falasse brevemente do seu percurso de trabalho na rede, com coordenadora.

DRE2 E3 C4: Quando eu ingressei como coordenadora, eu comecei numa EMEI. Fiquei um ano, mas vi que não era o meu perfil. Não era “a minha praia”, não era o que eu gostava de fazer. Logo no segundo ano, eu já me removi para a EMEF, e é essa EMEF que eu estou até hoje, desde 2003. Então, eu tenho 14 anos aqui, na EMEF 3, como CP do ciclo de alfabetização. Há anos atrás, como CP do ensino fundamental I, que aí abrigava desde o primeiro até o quinto ano, até a quinta série. Mas hoje só estou como CP do ciclo de alfabetização.

R: Sua formação é em pedagogia?

DRE2 E3 C4: Pedagogia.

R: A gente vai conversar sobre essas formações que existem na escola, que é o PEA, e também um pouco sobre o PNAIC, que foi desenvolvido de 2013 a 2016. Eu queria que você falasse como que é constituído o PEA na escola, como vocês tiram os temas de estudo, e como isso engloba um pouco o trabalho com as turmas de alfabetização.

DRE2 E3 C4: A gente sempre teve a preocupação de ter nos nossos momentos de estudo, tanto o momento de PEA, como o momento de JEIF, trabalhar com o que está posto na rede. A gente sempre quis que esse PEA e essa JEIF tivessem a ver com o que está sendo falado, e também tratassem de questões que pudessem contribuir tanto para o avanço da prática do professor como o avanço das aprendizagens dos alunos. Tanto que o nosso PEA tem como tema reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. A gente traz autores que vem colaborar nessa parte teórica, para o avanço dessa concepção com relação ao professor, e também vem atingir os alunos, as práticas desenvolvidas lá na sala de aula. E tudo isso é construído no coletivo, com o professor. A gente vê que a questão de tematizar a prática do professor é algo muito tranquilo. Vamos supor, nós estamos tratando sobre matemática. Então, as professoras, os professores do grupo, eles se manifestam dizendo assim: “olha, essa semana eu planejei uma aula que vai tratar da contagem numérica. Vai ser na quarta-feira, na segunda e terceira aula”. Às vezes a gente vai para a sala de aula naquele momento, filma aquela aula, aquele instante, e depois a gente traz para que o grupo reflita sobre o que que ocorreu ali. Se foram feitos agrupamentos, quais são as intervenções que apareceram no momento da aula, quais foram as comandas do professor. É muito bacana porque o próprio professor se coloca como auto avaliando o trabalho dele. Às vezes você escuta falas assim: “Ah, eu podia ter melhorado. Está vendo ali? Eu fiz esse agrupamento, mas eu deveria ter feito esse trabalho num grupinho de quatro. Eu acho que seria mais

proveitoso”. A gente procura fazer do momento de JEIF e do momento de PEA momentos vivos, trazendo também as discussões que são postas em todas as formações. Normalmente a DRE 2 está tratando do mesmo tema: são as intervenções, são as avaliações diagnósticas, a construção do currículo. Nós temos professores inseridos nesses grupos de trabalho. O que acontece? Eles são multiplicadores. São meus parceiros aqui na escola. É assim que a gente trabalha.

R: O grupo de PEA é grande? Abarca professores de todos os ciclos? Como funciona?

DRE2 E3 C4: Sim. Nós temos um grupo de PEA.

R: Tem um grupo só?

DRE2 E3 C4: Na realidade, é assim: é um único PEA com dois agrupamentos.

R: Sim.

DRE2 E3 C4: É um único PEA com dois agrupamentos. A gente se encontra toda segunda e toda quinta-feira, do 12h05 até 13h35. Os temas trabalhados são iguais para os dois agrupamentos. O que muda é a focalização. Vamos supor: eu estou discutindo o sistema de escrita lá com o meu grupo de alfabetização. A coordenadora Rita está discutindo também as questões ortográficas, como que a criança está pensando, as reescritas, dentro dos ciclos inter [interdisciplinar] e autoral. No meu grupo, também fazem parte os especialistas que atendem o ciclo de alfabetização. Eu tenho Informática, Inglês, Sala de Leitura, Educação Física, Arte. E o grupo da outra coordenadora, que atende o inter e o autoral, também tem os especialistas que tem a jornada JEIF fazendo parte.

R: Entendi.

DRE2 E3 C4: Entendeu? Nós temos dois grupos. É um único PEA, só que nós temos dois grupos, porque a gente tem uma demanda diferente.

R: E o grupo parece ser bem numeroso.

DRE2 E3 C4: É grande.

R: Como você falou, abarca praticamente todos os professores do ciclo de alfabetização.

DRE2 E3 C4: Isso.

R: Muito interessante.

DRE2 E3 C4: Quando o PNAIC surgiu, a gente também deu continuidade a tudo o que estava sendo falando aí na rede, como eu já falei para você. Chegaram as caixas de livrinhos paradidáticos. Nós também trouxemos as caixas para o coletivo para multiplicar para todos, para aqueles que aderiram, que optaram por fazer o PNAIC, e para professores que não

tinham optado. “Olha, são as caixas de livros paradidáticos, dá para trabalhar assim. Cada sala vai receber a sua, independente de estar no PNAIC ou não”.

R: Foi grande a adesão das professoras ao PNAIC?

DRE2 E3 C4: Foi grande sim. Eu não sei te dizer precisamente a quantidade. Às vezes acontecia de dois, três professores não aderirem ao PNAIC. Mas a maioria aderiu.

R: E para os coordenadores? Você teve algum apoio, alguma reunião, algum tipo de formação para tratar especificamente do PNAIC?

DRE2 E3 C4: Sim. Eu não participei da formação PNAIC, mas das formações da DRE com o coordenador pedagógico. Foram abordadas todas as temáticas. Todas as questões que envolviam o PNAIC foram abordadas lá.

R: Está certo. Eu ia te perguntar sobre o PEA, voltando a esse apoio que o CP tem nas escolas para desenvolver o PEA. Vamos dizer que você tem uma necessidade de formação em um determinado assunto. Você tem onde recorrer? Como que vocês se organizam?

DRE2 E3 C4: Tenho. A DRE 2 esse ano está com outro formato. Está bem bacana. Inclusive nossas formações tem tudo a ver com o nosso PEA. Todos os materiais que estão postos lá, as pautas das reuniões, elas tem tudo a ver com o que está acontecendo na minha unidade. Porque o PEA, principalmente esse ano, veio casar a proposta de SME. Quando a gente recebeu aquele material das discussões com a equipe gestora, tinha tudo a ver, no sentido de investigar, de avaliar, diagnosticar, intervir. As minhas formações contribuem muito. De segunda-feira, na DRE 2 tem um plantão. Tanto DIPED quanto CEFAI, os outros setores que a gente precisa recorrer, nas segundas-feiras eles estão lá. É assim: a gente liga. Vamos supor, eu estou com uma dúvida com relação as questões de reescrita, ou as questões de matemática, ou até mesmo o preenchimento de alguma planilha. Aí eu ligo, digo qual é a minha dúvida, e aí ela já agenda um horário. Por que é necessário esse pré agendamento? Porque, às vezes, acontece de ter mais CPs com a mesma dúvida. Já marca todo mundo para um determinado horário, a gente vai, se encontra, e sana aquela dúvida.

R: Está certo. Mas isso começou esse ano?

DRE2 E3 C4: Esse ano. Nos outros anos, a gente não tinha esse esquema de plantão, mas todas as vezes que surgia alguma dúvida, ou telefonava, se não fosse possível sanar por telefone, por e-mail, ou mesmo comparecer lá. O ano passado a gente tinha a Silmara, a professora Silmara como diretora de DIPED, uma pessoa super solícita. Ela está sempre lá disposta a ajudar a gente enquanto coordenador.

R: Maura, eu ia te perguntar também de outras formas de acompanhamento de professores que trabalham com essas turmas. Você comentou um pouco sobre aquelas análises de portfolio, eu achei bem interessante. Que outras estratégias você usa?

DRE2 E3 C4: Para acompanhar a turma, às vezes, tem momentos que quando eu percebo que precisa ter algo mais pontual, eu vou até na sala de aula fazer sondagem. Ou, por exemplo,

como as coisas acontecem com muita tranquilidade, às vezes as próprias professoras nos convidam a participar das aulas. Às vezes na cabeça da professora a gente está indo lá só para ver aquela aulinha que ela está fazendo uma revisão de texto na lousa. Só que nós, enquanto coordenadores, já estamos com o olhar nos agrupamentos, onde estão localizados os alunos que estão com mais dificuldades. Porque como eu tenho um acompanhamento muito de perto com relação ao portfolio, às vezes eu sei até o nome da criança. E eu fico preocupada, onde que está localizado? Está em parceria? Está isolado? Quais são as atividades? É a mesma atividade para todo mundo? Como é que funciona? Às vezes somos convidadas para ir na sala de aula. Às vezes eu vou na sala de aula dizendo que realmente preciso fazer a sondagem lá dentro, porque lá é que tem um ambiente alfabetizador melhor que a minha sala. Então, às vezes eu vou lá para a sala. O acompanhamento com o portfolio. A tematização da prática para trazer para o PEA. Entendeu? A gente faz assim, faz o acompanhamento dessa maneira.

R: Está certo. Agora em relação ao PNAIC. Em relação aos materiais, você comentou que a escola recebeu os livros.

DRE2 E3 C4: De matemática. Recebemos o paradidático, e recebemos o material de matemática. Toda a coleção de matemática do PNAIC nós recebemos. A de Língua, não.

R: A de Língua foi só pela internet.

DRE2 E3 C4: Isso.

R: E a qualidade dos livrinhos de literatura infantil e juvenil? Porque vieram aquelas caixas, não foram?

DRE2 E3 C4: Sim.

R: Os professores fazem uso?

DRE2 E3 C4: Fazem uso, fazem uso direto. A gente distribui. Até o ano passado, eu fazia a distribuição de 32 livrinhos, e a gente combinava de trazê-los para cá e depois estar trocando novamente. O que acaba acontecendo é: professor do ciclo de alfabetização é apaixonado por livrinhos de história. Às vezes elas ficam meio relutantes em devolvê-los...

R: Não querem trocar.

DRE2 E3 C4: Entendeu?

R: Está certo. O que mais? Houve espaço para a multiplicação dessa formação do PNAIC na escola?

DRE2 E3 C4: Sim.

R: Elas traziam o que era falado na formação? Porque geralmente foram sábados ou duas vezes por semana a noite, não é?

DRE2 E3 C4: Isso. Houve até um momento, se eu não me engano, de construção de jogos na parte de matemática, trazendo um exemplo para você, em que elas construíram os jogos. Foram convidadas a construírem jogos para trabalhar com a criança. Então, como eu não participei da formação, o que eu fiz? Nós conversamos primeiro sobre como foi esse momento, e depois, como elas tiveram que construir lá, eu convidei as professoras a trazerem as caixas de jogos matemáticos.

R: Que bom.

DRE2 E3 C4: E a gente viu o que tinha aqui na escola e que dava para construir também na sala de aula. As tampinhas, os palitos de sorvete, para trabalhar com contagem.

R: E acaba incluindo o professor que não participou da formação. Foi uma coisa bem socializada mesmo.

DRE2 E3 C4: Isso.

R: Está certo. Eu ia perguntar dos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem. Tem alguma estratégia específica? Como vocês fazem esse levantamento? Você falou que acompanha os portfólios.

DRE2 E3 C4: Isso. Pela sondagem a gente consegue visualizar essas crianças que estão com dificuldade ou permanecem na mesma hipótese de escrita, ou permanecem da mesma maneira com relação às questões matemáticas também. Quando eles são de terceiros anos, já tem o encaminhamento para o PRP. Quando eles estão no primeiro ano, a gente tem o apoio também dos Parceiros de Aprendizagem. Quando eu não tenho esse Parceiro dentro da sala de primeiro ano, os meus professores já são orientados, tendo a sondagem em mãos, a pensar em atividades, dentro do mesmo tema, atividades diversificadas para trabalhar com essas crianças. Que atividades são boas para os alunos [silábicos] com valor? Quais são boas atividades para os alfabéticos? A gente conversa muito sobre isso. No segundo ano, a gente não tem o apoio da Parceira de Aprendizagem, mas a gente costuma fazer às vezes assim: vamos supor, eu tenho quatro aluninhos com valor, e a minha colega também tem quatro. A gente dá uma trocada.

R: Fazem um rodízio.

DRE2 E3 C4: Isso, faz um rodízio. Porque, sabe o que acontece? Às vezes o menino não está entendendo a minha língua. Então, a minha colega fala diferente, de repente ela consegue perceber algumas coisas e garantir alguns avanços. Às vezes a gente consegue avançar assim. Os meninos conseguem avançar.

R: E a partir do terceiro ano pode encaminhar para o PRP. Isso é um avanço. Para encerrar, só tem mais duas coisinhas que eu queria te falar. Como que está sendo o acompanhamento desses resultados de avaliações externas? Porque eles fazem a Provinha Brasil duas vezes ao ano. Vocês fazem algum uso das informações? Os professores procuram saber?

DRE2 E3 C4: Já vem o resultado no próprio SGP. A gente consegue visualizar pelo sistema SERAP⁵⁹ os resultados. Alguns professores acham que aquele resultado tem realmente a ver com a sondagem feita aqui dentro da escola. Outros acham que às vezes o resultado daquela provinha é muito distante do que o menino apresentou. A gente analisa mesmo para ver os dados. Eu, por enquanto, não faço nenhum aprofundamento com relação aos distratores, as questões que são postas ali nas provinhas.

R: E a ANA? Avaliação Nacional da Alfabetização.

DRE2 E3 C4: Isso, é no terceiro ano.

R: Eles fizeram duas vezes.

DRE2 E3 C4: Fizeram.

R: E veio para a escola o resultado? Vocês chegaram a dar uma olhada nisso?

DRE2 E3 C4: Veio para a escola, mas eu não cheguei a olhar esse ano não. Sabe por quê? Porque às vezes, é aquilo que eu estou te falando, parece que lá a criança meio que “chuta” a resposta, então acaba não revelando o real perfil daquele menino.

R: Então vocês valorizam mais as sondagens que são feitas internamente.

DRE2 E3 C4: Internas.

R: Está certo.

DRE2 E3 C4: A gente considera as questões que estão postas lá até para pensar o trabalho que a gente está fazendo na sala de aula enquanto professor. “Olha, caiu tal questão, eles estão cobrando bastante leitura no segundo ano, ou no terceiro, principalmente as últimas questões. Agora, dizer que a gente trabalha realmente com aqueles dados... Eles são indicadores, mas a gente consideram muito, e tem um peso muito grande as avaliações internas.

R: O trabalho da escola mesmo. A gente sempre fala muito do “Ler e Escrever”, parece que ficou uma marca na história da SME. Como você percebe isso? A gente ainda tem essas práticas do “Ler e Escrever”? O PNAIC suplantou isso?

DRE2 E3 C4: Eu falo para as professoras assim: a gente não abandona. As coisas que dão certo, a gente vai dando continuidade e vai se aperfeiçoando, vai amadurecendo algumas práticas. Eu nunca joguei o “Ler e Escrever” fora. Ele continua vivo. Só que o PNAIC também veio acrescentar, quando o PNAIC vem trazendo a palavra “direito”. Meu menino tem o direito de ler, meu menino tem o direito de inferir. Meu menino tem o direito. Quando o PNAIC vem, eu o vejo como complementando esse trabalho do “Ler e Escrever”. Por exemplo, a gente não abre mão das questões de “o antes da leitura, durante a leitura e após a

⁵⁹ SERAP - Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem

leitura”. E foi um material que veio para quem? Para o ciclo II. É um referencial de leitura e escrita para o ciclo II. Só que nós do fundamental I trabalhamos com ele desde o primeiro ano. Porque desde o primeiro ano o meu professor está pensando no que ele vai fazer antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Até hoje isso está muito presente nas nossas práticas. Assim como o jogo, o brincar que o PNAIC traz muito, e está muito presente na questão da leitura, escrita e da matemática, o jogo começou a ser inserido de uma outra maneira, com objetivos, com focalização. Eu acho que veio casar.

R: O PNAIC trouxe bastante também o lúdico, a retomada da brincadeira.

DRE2 E3 C4: Isso, o brincar.

R: Isso é importante. Ainda mais pensando no fundamental de 9 anos, que eles chegam tão novos.

DRE2 E3 C4: O PNAIC traz essa questão, e depois veio também o Currículo Integrador, que veio trazendo o CEI, a EMEI e a EMEF. O que que acontece? A gente começou a abrir o nosso entendimento. Tem o brincar? Tem o brincar. Mas eu também posso brincar com intenção. Eu posso brincar querendo promover uma melhor interação entre os meus meninos que não estão sabendo se socializar, ou compartilhar os brinquedos. Com a discussão do PNAIC e a discussão do Currículo Integrador, eu acho que isso ficou muito presente também no ciclo de alfabetização. Trazer o jogo e a brincadeira como uma forma de aprendizado. É o que eu penso.

R: Está certo. Quer acrescentar mais alguma coisa?

DRE2 E3 C4: Não, é só isso.

R: Eu te agradeço muito. Obrigado.

DRE2 E3 C4: De nada. Não sei se eu consegui falar tudo.

APÊNDICE N – Transcrição de entrevista – Escola 3 – Professor 5

Entrevistado: DRE2 E3 P5: Professora do ciclo de alfabetização da Escola 3, DRE2

Entrevista realizada em 14/06/2017, na sala de leitura da unidade. Duração da entrevista: 8 minutos

R: Hoje é dia 14 de junho de 2017, eu vou entrevistar a Regina, professora de turma de alfabetização. É primeiro ano que você tem?

DRE2 E3 P5: Primeiro ano.

R: Regina, você me autoriza ser gravada a entrevista?

DRE2 E3 P5: Sim.

R: Eu queria que você falasse um pouco do seu percurso de trabalho na rede, e com as turminhas de alfabetização.

DRE2 E3 P5: Ontem eu completei 16 anos nesse segundo cargo, que no primeiro eu tenho 17 anos. Eu acumulo cargo na prefeitura, estou trabalhando com duas turmas de primeiro ano. Ao longo desses anos, não foi só primeiro ano, mas a grande maioria sim, em turmas de alfabetização.

R: Tem bastante experiência. Sua formação é em Pedagogia.

DRE2 E3 P5: Pedagogia.

R: Como se deram as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, em especial PEA e PNAIC? Acho que seria falar um pouquinho da sua participação no PEA, que você falou que foi o ano passado...

DRE2 E3 P5: Isso.

R: E da formação do PNAIC, os anos que você teve acesso à formação.

DRE2 E3 P5: Eu fiz o PNAIC de 2013, 2014 e 2015, e o PEA eu fiz 2015 e 2016. Aqui na escola a gente teve bastante abertura para estar discutindo o que a gente aprendia no PEA, o que a gente aprendia no PNAIC, para transpor para o PEA, e até para divulgar para quem não estava fazendo o PNAIC.

R: Está certo.

DRE2 E3 P5: Foi uma formação interessante. No começo foi a parte de Língua Portuguesa, a parte de alfabetização. Uma coisa que trabalhou, que foi novo, pelo menos para mim, a parte da consciência fonológica. Isso eu já trabalhava bastante com as crianças a parte de rima, o final das palavras, mas não trabalhava muito o começo, que seria a aliteração. Então,

a identificar a semelhança entre algumas palavras que começam igual, palavras que rimam porque terminam igual, e a parte de encontrar palavras dentro de palavras. Isso tem ajudado bastante na minha prática, e isso foi uma coisa que o PNAIC da parte de Língua trouxe. E na parte de matemática, quando a gente teve, trabalhou a parte de jogo. Trazer o jogo para a sala de aula, mas como uma coisa intencional, com um objetivo didático. Também contribuiu bastante para as crianças avançarem.

R: E os materiais disponibilizados, tanto para Língua Portuguesa, para Matemática? O que que você tem a dizer?

DRE2 E3 P5: São bons materiais. Os jogos vieram, mas em número reduzido. Então, são 12 cartelinhas, geralmente, cada jogo. E você tem uma turma de 32. Então, é pouco. Por mais que você agrupe as crianças, é pouco. Teria que ter mais cartelinhas, os jogos.

R: E vocês produziram esses jogos?

DRE2 E3 P5: Não. Esse jogo veio do PNAIC. É uma caixa amarela. Tem uma parte da literatura infantil também que é bacana, que dá para trabalhar bastante, tanto a parte de Português, quanto a parte de Matemática. Fazer essa literatura infantil entrar nas áreas de Português e de Matemática.

R: Sobre o PEA, você lembra mais ou menos os temas que foram trabalhados nos anos quem você participou?

DRE2 E3 P5: A gente aqui na EMEF 3, sempre tentou trazer o PEA para a prática do professor. Então a gente trabalhava muito o que era discutido na teoria, lá no PNAIC, e como que a gente poderia aplicar em sala de aula aqui. O que ajudava era isso.

R: Foi mais centrado nas práticas mesmo.

DRE2 E3 P5: Nas práticas.

R: Entendo. Como você faz esse acompanhamento da evolução dos meninos na alfabetização? E o que você faz ou o que você faz em conjunto, não sei, com as crianças que não avançam, que apresentam uma defasagem?

DRE2 E3 P5: O portfolio. Tentando trazer, fazer as sondagens e olhando nessas sondagens, vendo o quanto que essa criança avançou. Até comentei com a CP, desses 16, 17 anos que eu estou trabalhando, vamos dizer que uns 10 anos eu peguei turma de alfabetização. E que essa turma daqui é a turma que está avançando mais rápido. Tem criança que já está lendo, tem criança que já está formando frase. Eu acho que é resultado também um pouco das formações que a gente tem.

R: Com certeza.

DRE2 E3 P5: E as crianças com mais dificuldade, tentar voltar, retornar e ter aquele olhar mais individualizado.

R: Como acontece o trabalho coletivo? Existe um trabalho de planejamento coletivo entre os demais professores? Você falou que está sozinha no período da tarde.

DRE2 E3 P5: A gente troca mais é e-mail. Porque não dá, não tem como a gente estar conversando.

R: Nos anos anteriores também, ou não? Você esteve no período contrário deles?

DRE2 E3 P5: Não. Nos anos anteriores a gente até trabalhou junto, mas eu acho que eu tenho uma prática um pouco diferenciada. Não vou dizer que é melhor ou que é pior. Mas acaba...

R: Sendo mais fechado nos seus alunos.

DRE2 E3 P5: É, do que tendo essa troca.

R: Mas tem essa parceria com a Maura, sempre uma troca em relação a quem avançou, quem não avançou, e ela está sempre acompanhando.

DRE2 E3 P5: Sim, sim.

R: Está certo. Como você tem bastante tempo [na rede], provavelmente você pegou todas aquelas formações do “Ler e Escrever”. Você acha que isso está ainda na sua prática? Como que veio o PNAIC depois de um “Ler e Escrever”? Como você percebeu isso?

DRE2 E3 P5: O “Ler e Escrever” está presente ainda, e o PNAIC também. Você vai associando uma coisa com outra. Algumas coisas você acaba descartando, porque para mim, não deu certo. De repente, para outra pessoa, deu. Mas foram contribuições, tanto o “Ler e Escrever” quanto o PNAIC.

R: A questão do lúdico que o PNAIC traz bastante, principalmente pelo fato de eles chegarem no primeiro ano agora, alguns até com cinco anos. Como tem sido isso nas suas aulas, a questão da brincadeira?

DRE2 E3 P5: Eu não consigo ainda fazer aquela brincadeira, o “brincar pelo brincar”. Não consigo. Então, as brincadeiras, os jogos que eu proponho, sempre tem algum objetivo didático.

R: Algum direcionamento.

DRE2 E3 P5: Algum direcionamento.

R: Entendi. E a caixa de jogos do PNAIC, você acha que contribuiu?

DRE2 E3 P5: Contribui, mas é o que eu te falei, é em número muito reduzido. Aquelas cartelinhas, aquelas coisinhas. Para uma turma de 32 alunos, tem joguinho que vem 9 cartelas, 10 cartelas, 12 cartelas. É pouco.

R: Legal. Agora, voltando lá no PEA. Como que esses temas são levantados para estudo do PEA? Você falou que são as práticas dos professores. Mas lá na dinâmica, como que isso acontece? São só leituras? Como que tem sido feito?

DRE2 E3 P5: Não, a leitura é sempre associada com alguma coisa prática. Nos anos que eu participei, a gente lia, mas sempre ia para a prática também do professor. E levantamento de estudos de caso, trazia algum caso de alguma criança que estava avançando, ali meio que estagnada. E com fundamentação teórica, porque tinham as leituras também.

R: Está certo. Eu acho que é isso. Você quer acrescentar alguma coisa? Alguma informação?

DRE2 E3 P5: Não.

R: Eu te agradeço. Obrigado.

DRE2 E3 P5: Imagina.

APÊNDICE O – Transcrição de entrevista – Escola 3 – Professores 6 e 7

Entrevistado: DRE2 E3 P6: Professora do ciclo de alfabetização da Escola 3, DRE2

Entrevista realizada em 30/10/2017, na sala de aula. Duração da entrevista: 29 minutos. Após 24 minutos de transcorrida a entrevista, contamos com a participação de uma segunda professora da escola, sob código DRE2 E3 P7.

R: Hoje é dia 30 de outubro de 2017. Eu vou entrevistar a professora Eva da EMEF 3. Você autoriza que seja gravada a entrevista?

DRE2 E3 P6: Sim.

R: Está certo. Antes começar com as perguntas, eu queria que você falasse do seu percurso de trabalho na Prefeitura, no Estado, da sua formação, como foi o seu caminhar até chegar até aqui em 2017.

DRE2 E3 P6: Eu tenho 28 anos de trabalho no Estado, já sou aposentada. Estou completando 17 anos de Prefeitura. Na parte do Estado, eu sou pioneira do ciclo básico de alfabetização. Aí nós costumamos dizer que a gente dormiu e acordou com o ciclo básico implantado, ou seja, não sabíamos nada do ciclo básico. Éramos um grupo de 12 professores. Tinha na época a primeira coordenadora da região que era coordenador pedagógico, e depois eu fui trabalhar junto com ela. A coordenadoria já me colocou junto com ela para aprender também. Só que nós duas não sabíamos nada.

R: O que era esse ciclo básico.

DRE2 E3 P6: Não sabíamos. Era documento, documento. Foi colocado lá a [Emília] Ferreiro para a gente “engolir”. Todos os escritos, todos os estudos, com interpretações errôneas dos professores, que foi refletindo depois. Nós iniciamos e encerramos o ciclo básico, então, deu para colher os frutos lá na frente, que foram desastrosos.

R: É verdade.

DRE2 E3 P6: Esse daí é o meu resumo dentro do ciclo básico. Depois mudou, teve outro nome, e continuou os mesmos problemas. Quando eu comecei na Prefeitura... eu tive alguns cursos no Estado bem esclarecedores, que foram os que me deram um pouco de luz para começar a alfabetização. Mas eu sempre fui assim, eu estudo o aluno e vejo o que que eu posso fazer por aquele aluno. Tive casos de alunos que me completaram no meu caminhar. Aluno com 14 anos que não conseguia escrever, e desenhava maravilhosamente bem. Ele ficou comigo dois anos, depois começou ler, escrever, e se tornou um artista bem discutido no grupo da região .

R: Que interessante.

DRE2 E3 P6: Era época que tinha alunos de 4º ano com 14 anos, com 15... Eu ficava pensando: como eu vou alfabetizar um rapaz de 14 anos, de 15? Não se falava ainda em

interdisciplinaridade, de trabalhar em cima do que o aluno já conhece. Não se falava sobre isso. Talvez estivesse nos livros, mas eu não tinha conhecimento. Então, o que eu tive que fazer? Eu tive que estudar. Foi nessa época que eu percebi que a teoria junto com a prática dá a luz para você poder ensinar. Porque, às vezes, eu tinha ideias, mas não tinha fundamento. Quando você começa a estudar, você tem o fundamento, você tem mais como agir.

R: Com certeza.

DRE2 E3 P6: Depois, na Prefeitura, antes do PNAIC, tinha o PROFA .

R: Você chegou a fazer o PROFA também?

DRE2 E3 P6: Fiz o PROFA também. Passei por todas as etapas. Foi um curso que me ajudou muito mesmo. Ele foi durante quase um ano, porque ele foi por módulos. Você fazia todos os módulos, eram quatro módulos. E o PNAIC foi baseado. Quem fez o PROFA, e depois fez o PNAIC, percebia que muitos documentos do PROFA foram aproveitados dentro do PNAIC. Autores. Foi renovado, mas foram aproveitados. Então, eu sou fruto do ciclo básico no Estado, depois o PROFA na Prefeitura, depois o PNAIC, também na Prefeitura, e estamos aí com a alfabetização.

R: Teve no meio do caminho o “Ler e Escrever”.

DRE2 E3 P6: “Ler e Escrever” também. Passei por esse.

R: Acho que foi entre o PROFA e o PNAIC, né.

DRE2 E3 P6: Foi. Foi na época que eu estava com 2º e 3º ano. Acho que eu passei por todos, não passei?

R: Acho que passou por todos.

DRE2 E3 P6: Pelo menos dessa época, passei por todos.

R: Aqui na Prefeitura você está há 17 anos. Sempre pegando ciclo de alfabetização, ou você já pegou 4º ano, 5º ano?

DRE2 E3 P6: Não, já peguei alunos do 2º, continuei no 3º. Aí, o 4º ficou com a Regina, 5º ficou comigo. Então, teve anos que a gente alternava. A Regina pegava o 1º e eu o 2º, depois ela voltava, eu 3º, 4º e 5º.

R: Entendi.

DRE2 E3 P6: O ano passado eu estava com 3º, esse ano com 2º. Então, sempre assim, 2º, 3º, 2º, 3º...

R: Sempre dentro do ciclo de alfabetização.

DRE2 E3 P6: É, sempre.

R: Está certo. A sua formação é em Pedagogia?

DRE2 E3 P6: Pedagogia, Ciências.

R: Você fez Ciências também?

DRE2 E3 P6: Fiz.

R: Ah, que legal!

DRE2 E3 P6: Fiz a curta, mas fiz. Aí fiz Pedagogia, e fiz Psicopedagogia também.

R: Muito bem.

DRE2 E3 P6: Fiz Psico também.

R: Deixa eu te fazer uma pergunta sobre as formações que a gente tem hoje para os professores do ciclo de alfabetização. Na verdade, não hoje. O PNAIC durou de 2013 a 16, esse ano ficou uma coisa meio incerta, e até agora não veio nada. Como se deram essas formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, em especial o PEA e o PNAIC? Vamos falar primeiro do PEA. Você participa todos os anos? Tem ano que você não participa?

DRE2 E3 P6: Já. Há 6 anos.

R: Seis anos.

DRE2 E3 P6: Diretos do PEA.

R: Como que vocês tiram os temas? Levantam bibliografia? Como funciona o PEA?

DRE2 E3 P6: Há alguns anos atrás, nós tivemos dificuldades com alfabetização. Então, os professores se reuniram e nós fizemos um estudo com as dificuldades na alfabetização. E um dos pedidos dos professores do Fund II era entender todo esse processo de dentro de alfabetização, para que eles pudessem dar continuidade em 5ºs, 6ºs anos. Porque eles ouviam a gente falar em sondagem, ouviam a gente usar, às vezes, alguma terminologia que eles não conheciam, e vinham perguntar. Nós sugerimos e a CP concordou. Nós fizemos um ano de estudo das dificuldades de aprendizagem.

R: Que legal.

DRE2 E3 P6: Aqui dentro do PEA.

R: Está certo. Esse ano o que vocês estão estudando?

DRE2 E3 P6: Esse ano nós selecionamos uns 4 autores, e mais a parte de alfabetização, também já focado nos 5ºs anos.

R: Esse ano vocês estão em grupos? Eu não entendi muito bem quando a CP me explicou. Separados?

DRE2 E3 P6: Sim, está. Está separado.

R: Fund I faz um estudo.

DRE2 E3 P6: Por isso que eu não estou sabendo todos os temas. Está assim: o inter [ciclo interdisciplinar] está junto com a R. E os de alfabetização estão com a Maura. E daí elas separam os outros professores de Fund II que estão intercalados nesses meados.

R: Educação Física, Arte.

DRE2 E3 P6: Isso. Ela separa. Por isso que eu não sei. Um [dia] da semana ela faz a formação coletiva.

R: Então tem um dia que junta o grupão.

DRE2 E3 P6: Tem, tem um dia que junta o grupão. E se ela sentir, por exemplo, vamos supor que ela vá numa reunião, e é discutido algum assunto que ela vê que é interesse de todos. Então, naquele dia, ela chega e junta todo mundo, e a gente discute. Ou se alguém sugere algum tipo de assunto, alguma coisa que precisa, ou se leu alguma coisa, ou se quer discutir legislação, ou voltado para o aluno, a gente volta para o grupão.

R: Está certo. E a dinâmica, como que vocês têm feito? São leituras, tem vídeos? Tem estudo de caso?

DRE2 E3 P6: Tem leituras, tem vídeos, tem atividades. Depende. Nós já fizemos atividade interativa, todo mundo. Ela propõe atividade, nós realizamos, voltamos, discutimos. Tem outras que é leitura, estudo, todo mundo conversa. Eu acho bem produtivo o nosso PEA aqui.

R: Sobre o PNAIC, você participou em quais anos?

DRE2 E3 P6: Ano passado eu participei, e eu participei o outro ano, que eu achei bem mais completo.

R: Que foi aquele de avaliação?

DRE2 E3 P6: É, foi muito rápido, foi muito condensado. A pessoa, se estivesse iniciando, ela não teria entendido. Quem participou do de avaliação, que estava finalizando, só pode entender se ele já tinha participado dos outros, ou se ele tivesse uma boa formação dentro da escola. Eu achei muito rápido. Assunto extenso, condensado em pouco tempo. Achei difícil.

R: O de Língua Portuguesa você chegou a fazer, ou de Matemática?

DRE2 E3 P6: O de Língua Portuguesa.

R: Você fez?

DRE2 E3 P6: Fiz. O de Matemática não foi PNAIC. Fiz um curso de Matemática excelente na DRE com a Sandra. Foi maravilhoso.

R: Eu sei.

DRE2 E3 P6: Lá foi muito bom.

R: E o de Português, como que foi a proposta para vocês, as inscrições? O que você achou?

DRE2 E3 P6: A proposta foi boa, nós aprendemos bastante. Lemos bastante documento. Dividimos bastante ideias, porque foi um tempo, um espaço maior. Você tinha espaço para conversar, para discutir, para ver. Conversar com o pessoal como realizar, como você realiza determinada atividade. Isso enriquece.

R: E os orientadores? Você acha que eles estavam bem preparados? Traziam propostas?

DRE2 E3 P6: Sempre estavam. Sempre. Nossa DRE é boa.

R: Para formação.

DRE2 E3 P6: Para formação, muito boa. Eu pelo menos tive muita sorte de ter bons orientadores. Não sei o pessoal, mas eu tive a sorte de ter bons orientadores.

R: Tem alguma coisa do PNAIC que você chegou a dizer assim: “Olha, isso eu não sabia, isso eu não conhecia”, ou você acha que tudo eram coisas que você já tinha visto?

DRE2 E3 P6: Sempre tem. Você lendo, você vê vídeo, e você aprende estando lá dentro. Você conversa com os professores, e sem contar que o professor aprende com o aluno, né.

R: Com certeza.

DRE2 E3 P6: Aqui, a prova está aqui, quer ver? Deixa eu te mostrar. [Professora busca uma caixa de jogos confeccionados por ela para me mostrar] Eu fiz com eles. Eu tenho um grupo de alfabetização dentro do meu segundo ano, que é só alfabetização. Olha as historinhas deles, que eles fazem. É só para leitura, quer ver?

[Professora me mostra o material produzido por ela. É uma espécie de bloco duplo, no qual há uma sílaba diferente em cada folha do bloco. A criança vai virando as folhas e formando diferentes palavras]

R: Que bacana. Aí você vai mudando.

DRE2 E3 P6: Eu vou mudando.

R: Que beleza.

DRE2 E3 P6: É que o de cinco, não tem [referindo-se ao jogo com cinco letras]. Aqui está do dissílabo. Mas eu tenho um de cinco que é todo o alfabeto, e você forma todo tipo de palavra com eles. Isso daqui foi uma coisa que eu aprendi no PNAIC.

R: Mas com o orientador ou com algum colega?

DRE2 E3 P6: Não lembro. Eu fiz algumas adaptações também. Você sabe que professor vai montar o material, ele sempre faz algumas adaptações. Alfabetizo muito com isso aqui, jogo de animais, jogo de memória. Eles mesmos recortam.

R: Muito legal essa ideia.

DRE2 E3 P6: Você começa com duas letras, só com a letra inicial, quando você quer. Aí ele monta, ele desmonta. Olha esse. Aqui ele vai manusear a primeira letra.

R: Só a letra inicial.

DRE2 E3 P6: Está vendo? Para ele perceber o final da palavra.

R: Que beleza.

DRE2 E3 P6: Você seleciona as palavras. Isso aqui é para alfabetizar. O que professor faz? Professor alfabetizador, ele “se vira nos trinta”, porque cada aluno é uma história diferente. Cada aluno tem uma necessidade diferente. Por isso que eu falo, quando a criança tem dificuldade em aprender, o segredo está em você descobrir o que ele não sabe e, mais importante, o que ele sabe, como ele entende aquilo. Porque, se tem uma pergunta que eu percebi que a gente fazendo, você compreende, é: “Como você pensou isso?” Isso é uma luz.

R: É uma pergunta chave.

DRE2 E3 P6: É uma pergunta chave. “Como você fez isso? Como você pensou? Por que você pensou que aqui está escrito, vamos supor que ele fala “mola”. Por que que você acha que está escrito “mola” aqui? ” Ele vai te explicar por que, se ele já conhece algumas letras. Aí, você vai entender se ele está errando, você vai entender porque ele está errando. Em Matemática, então, isso é fundamental. E na escrita, também. Por isso que eu falo, se você perceber que um aluno tem uma dificuldade em aprender a ler, ou mesmo até na oralidade, você tem que fazer um trabalho com ele individual, para você perceber. Porque no coletivo, você pesca algumas coisas, e o individual, você percebe. Daí você vai pensar na sua intervenção. Que intervenção eu vou fazer? Às vezes, você não acerta na primeira.

R: Com certeza.

DRE2 E3 P6: É onde você busca esses recursos. O que eu vou fazer com esse aluno que tem esse X problema? Hoje em dia tem a Internet para te dar mil ideias, aí a gente põe em prática. Eu estou com 5 casos de alunos que tem dificuldade de aprendizagem. Cada um é uma história.

R: Você tem 5 dentro de um grupo de 35?

DRE2 E3 P6: 35. Esses daqui que você está vendo, essa atividade, eles não conheciam nada, letra, nada. Deixa eu ver se eu tenho caderno deles pra te mostrar, se é do teu interesse.

R: É sim.

DRE2 E3 P6: Acho que eu devo ter caderno de alguém. Esse aqui já é o terceiro. Esse aqui é aluno que deveria ser laudado, mas não é. Vai no básico. O interessante é ver a intervenção que é feita. Aqui é só um documento, só para você ver. Você que alfabetiza sabe o quanto tem embutido aqui.

R: De trabalho aqui.

DRE2 E3 P6: Eu coloco algumas marcas para a pessoa que pega, para ver.

R: Esse garotinho chegou... olha aqui, não estava alfabetizado.

DRE2 E3 P6: Não, não. Aqui tem letras móveis embutida em todo esse processo.

R: Eu imagino.

DRE2 E3 P6: É esconde, é mostra, esconde...

R: Ele provavelmente não conhecia letras também.

DRE2 E3 P6: Não, não. Esse não é o primeiro caderno.

R: Nossa.

DRE2 E3 P6: É, esse não é o primeiro caderno.

R: Esse menininho é o C. Como ele está hoje?

DRE2 E3 P6: Você vai ver o C. Quer ver mais para a frente?

R: Parece que ele já controla mais a escrita.

DRE2 E3 P6: Está vendo já? Aqui, por exemplo, eu peço para ele ler, então ele fica assim, vou explicar: “ba, ba, ba, bó, bó, bó... ta, ta,” daí você pergunta, faz assim, ele já acostumou com o meus...

R: Com os sinais.

DRE2 E3 P6: “Bo-ta, bo-ta, bota, bota”. O que você está falando? “Bota, bota”. Ele repete umas três vezes, “bota”. Ele é um aluno que tem algum...

R: Algum comprometimento.

DRE2 E3 P6: É, tem. Aqui ele identifica direitinho. Completar assim. Aqui, se você dá o banco para ele, ele coloca. Sozinho ele não faz. Quer ver, tem mais.

R: Mas ele avançou. Você vê que a grafia das letras é mais segura.

DRE2 E3 P6: A segurança dele. Tem hora que ele acerta a vogal, tem hora que ele acerta... Aqui eu estava tentando dar o valor sonoro das vogais, começando com as consoantes já. Mas ele é muito inseguro. Ele trabalha muito se tiver uma parceria. Esse aqui é outro. [Pega o caderno de outra criança] Tem as mesmas atividades, e tem intervenções diferentes. Você está vendo que ele já silaba? Quer ver? Mas também não conhecia nada. Olha como começou também.

R: Até a pintura é bem...

DRE2 E3 P6: Ele tinha muita dificuldade com números. Pode ver que eu investi mais. Está vendo quando eu te falo que as intervenções são diferentes? E é um ir e vir constantemente. Esse tipo de brincadeira, eu faço muito com eles. Você dá silaba e ele tenta montar a palavra.

R: Isso ajuda bastante.

DRE2 E3 P6: Esse já tem o valor, está vendo? Que é uma atividade que o C. ainda tem dificuldade em fazer. E vai para o “bebê da bola”, porque é o que eles mais dominam. Fora isso, eles têm muitos jogos que eu faço com eles direto.

R: Esse é um garoto que você chama individualmente para...

DRE2 E3 P6: Todos os dias eles sentam aqui, onde você está sentada, ficam os cinco. Eu trabalho com eles. “Registre jogo das palavras, copie as palavras que formou”. É o jogo onde eles têm a figura. É assim: tem o desenho da bicicleta, e em cada sílaba tem...

R: Eu sei qual é, é tipo um quebra cabeça das sílabas.

DRE2 E3 P6: Isso, de sílabas. Aí ele vai, monta, depois ele vem e monta aqui. Desse tipo de jogo tem bastante.

R: Sabe aquela caixa amarela de jogos do PNAIC?

DRE2 E3 P6: Sei.

R: Você usa aquela caixa?

DRE2 E3 P6: Já usei, esse ano não usei ainda não.

R: Porque tem algumas coisas assim.

DRE2 E3 P6: Tem algumas coisas boas lá. Para completar, você acaba aproveitando. Como ele tem dificuldade de contagem, você acaba aproveitando coisas de livro. Quando eu tenho tempo, já deixo alguma coisa colada. E tem mais a G., que está mais adiantada. Esses são os três. Tem mais dois. Tem o N. também que deveria... O N. não, o E. Que eu ainda não consegui perceber. Eu acho que a memória de longo prazo...

R: Até que vai.

DRE2 E3 P6: Não.

R: Não vai.

DRE2 E3 P6: Você ensina hoje, a curta vai. Amanhã...

R: Ele já não lembra.

DRE2 E3 P6: Aí você resgata, ele faz naquele dia. No outro, a mesma coisa. Ele sabe que ele já ouviu, mas ele não sabe.

R: Tem alguma aula de reforço para esses meninos?

DRE2 E3 P6: Nós montamos, mas assim, sem ser...

R: Oficial.

DRE2 E3 P6: Oficial. Fizemos com os segundos anos, no primeiro semestre. Pegamos aqueles casos bem gritantes. O que aconteceu? A maioria que estava sem valor, pelo menos ficou com valor, e alguns, que é o caso da G., dessa minha sala, deu um “boom”.

R: Deu uma “deslanchada”.

DRE2 E3 P6: A gente colocava, era 4 por sala, que a CP pediu. A gente, por conta, colocou 2, 3 ouvintes. Os ouvintes “foram embora”. Foi muito bom. Eu coloquei três.

R: Quem pegou para dar aula?

DRE2 E3 P6: Eu, a P. e a L. Nós revezávamos. Um mês, um mês, um mês. Toda terça-feira a gente fazia.

R: Vocês remanejavam dentro da sala mesmo?

DRE2 E3 P6: Dentro da sala. Por exemplo, amanhã é terça-feira. Eu pegava os 4 alunos dos 5 segundos anos. O que sobrava da minha sala, a gente distribuía entre as outras salas.

R: Entendi.

DRE2 E3 P6: A gente fazia um horário que não comprometesse as aulas dos especialistas.

R: Educação Física.

DRE2 E3 P6: Ou então que a gente tivesse menos aulas. Vamos supor, depois do intervalo, que geralmente são as primeiras. Depois do intervalo, até o final da aula, antes da última. Cada um para o seu canto.

R: E vocês acharam que deu um bom avanço?

DRE2 E3 P6: Deu bastante. Porque nós tínhamos alunos que conheciam, às vezes, as letras, e o valor sonoro estava... Agora, você fala a palavra... A Maura dá risada deles ficarem “ca, ca, ca, ca... va, va, va... lo, lo”. É silabando? É. Mas só que ele tem noção que é “cavalo”.

R: Está certo.

DRE2 E3 P6: Você entendeu? A gente busca alternativas.

R: Para voltar na questão da formação. Como você acha que essas formações, tanto do PEA como do PNAIC, vêm para a tua prática? Você acha que contribuem?

DRE2 E3 P6: A palavra-chave é comprometimento. Se eu faço um curso com comprometimento, ele sempre vai acrescentar na minha prática pedagógica. Não existe uma receita para você falar assim: “vai lá no curso que você vai se tornar um ótimo professor”. Tanto quando você tem uma sala de aula, quanto você vai no curso, o comprometimento é o mesmo. Se eu vou para aprender porque eu quero aplicar o que eu aprendi... Eu acho que a palavra-chave é comprometimento, sempre. Se você atua na sua área e pode enriquecer o meu conhecimento, é porque você se especializou e você tem alguma coisa para passar para mim. Se a pessoa tem essa visão, e ela quer aprender, tudo bem. Agora, sempre tem as pessoas que não... Para mim, profissional há bastante tempo, eu aprendi bastante. Eu acho que deveria existir mais acessibilidade para as pessoas que realmente estão interessadas. Eu sei que é difícil fazer esse tipo de seleção. Eu não me conformo às vezes de ver uma pessoa dentro de um curso, onde tem, às vezes, três profissionais com a maior das intenções para te passar alguma coisa legal, e a pessoa não está interessada. Vamos supor, reunir 5 professores para fazer um estudo, a gente pode sentar e fazer receita, como a gente pode estudar.

R: Com certeza. Vai mesmo do comprometimento do professor, do grupo.

DRE2 E3 P6: Do comprometimento, acho que é comprometimento do grupo. Por exemplo, a Maura obedece muito afinidades. Vamos supor que eu tenha afinidades para trabalhar com você, e a gente desenvolve um trabalho legal. Ela sempre fala isso: “Eu deixo para trabalhar junto o pessoal que tem afinidade”, porque sempre acrescenta. Os cursos acrescentaram sim,

na minha prática pedagógica. Acrescenta quando eu trabalho com o grupo, quando eu trabalho com a minha amiga P., que a gente faz um projeto muito legal. [Nesse momento, a professora P. entra na sala na qual realizávamos a entrevista] Fizemos um projeto... Estava falando do projeto de reforço, da recuperação. Não foi bom? Pode falar um pouquinho.

DRE2 E3 P7: Foi muito bom. Infelizmente, nem todo mundo abraça. Começou com a Eva, depois comigo, aí foi com a colega, foi uma, duas vezes, e parou. Entendeu? É sempre assim.

DRE2 E3 P6: Não teve continuidade.

DRE2 E3 P7: Nem todo mundo abraça. Infelizmente.

DRE2 E3 P6: Eu falei que é o comprometimento.

DRE2 E3 P7: É cansativo. Embora a gente fique com menos alunos na sala, mas são aquelas crianças problemáticas que vem. Umas tem problema de comportamento, já não colaboram. Agora, tem outras crianças que têm dificuldade, elas têm a vontade de aprender.

R: E aquele momento é uma atenção exclusiva, mais direcionada.

DRE2 E3 P7: Todas as atividades são direcionadas a elas. Não é a mesma coisa de ficar dentro da sala de aula com todo mundo vendo que o colega está fazendo uma atividade, e ele está fazendo outra. No reforço é bem melhor.

DRE2 E3 P6: Bem melhor.

R: Tem mais algum outro projeto que vocês desenvolvam em parceria, mesmo que seja em outras áreas, Ciências, alguma coisa?

DRE2 E3 P6: A gente só trabalha assim.

R: Só com projeto.

DRE2 E3 P7: A gente trabalha sempre juntas, eu e a Eva. A gente caminha junto. Tudo que uma está fazendo, a outra está fazendo também. O que dá certo para uma. Aí, quando não dá certo, a gente volta, senta...

DRE2 E3 P6: Conversa.

DRE2 E3 P7: E vamos ver o que que a gente pode fazer para melhorar. A gente vai construindo, porque sozinha, a gente não consegue.

R: É.

DRE2 E3 P6: Temos um projetinho para terminar, de contação de histórias. Cadê? Mostra para a Renata.

DRE2 E3 P7: Não está aqui.

R: Projeto de contação?

DRE2 E3 P6: Contação de histórias. Fazendo umas luvas maravilhosas com os alunos.

R: De personagens?

DRE2 E3 P6: De personagens.

DRE2 E3 P7: Para eles contarem a história, e depois fazer a reescrita dessa história.

DRE2 E3 P6: Isso já começou no primeiro semestre, onde nós escolhemos 4 contos clássicos. Fizemos sequências didáticas em cima dos quatro contos. Depois, trouxemos para o concreto, fizemos uma bela exposição a respeito.

R: Eu sei qual é. Eu vi na Internet.

DRE2 E3 P6: Você viu, não viu?

R: Eu vi as fotos.

DRE2 E3 P7: A gente encerrou, porque ia ter mostra cultural, que era da semana literária, e a gente encerrou, e os alunos ficaram simplesmente apaixonados por tudo. E você sabe. Porque aí “levanta a lebre” das outras pessoas que não fazem, mas acham que a gente faz para aparecer. Na verdade, a gente quer dar o melhor para o aluno.

R: Sim, com certeza.

DRE2 E3 P7: Como sempre. Você que já foi daqui, sabe como eram as exposições. Se você visse agora.

DRE2 E3 P6: A palavra. Volta naquilo da palavra que eu falei pra ela.

DRE2 E3 P7: Caiu. Não caiu?

R: Volta na palavra que ela me falou.

DRE2 E3 P6: Foi, eu falei. Ela estava perguntando a respeito das formações, o que trazia de proveito para nós. Eu falei que traz sim, quando a pessoa é comprometida. Se ela não tiver comprometimento com os alunos, e comprometimento com o que ela vai desenvolver com o trabalho, não tem êxito. Pode ser o melhor curso do mundo.

DRE2 E3 P7: E esses formadores da DRE de agora, são muito fracos. Não é a mesma coisa que a gente fazia lá com a S., fazia aqueles cursos, sabe. Caiu muito o nível das pessoas.

R: A DRE tem oferecido cursos?

DRE2 E3 P6: Esse ano, não.

R: Esse ano, quase nada.

DRE2 E3 P7: Esse ano agora só...

DRE2 E3 P6: Agora eu estou indo nesse de Matemática, estou gostando, que é com... C.?

R: É com o L.?

DRE2 E3 P6: É C. É de Matemática, estou gostando. Ele é bem dinâmico. Tem proficiência do que está falando. Eu estou gostando. Mas mesmo assim, são o quê? São seis. Ele deu um sobre sólidos geométricos que eu gostaria, todo mundo falou a respeito. Só que chega aqui, é uma vaga, duas vagas, você não consegue. Quando você consegue lá, você vê que parece que são figurinhas marcadas. São para os mesmos professores.

R: É fora do horário o curso.

DRE2 E3 P6: É a noite. Essa parte de figurinhas marcadas, infelizmente, a gente percebe muito.

DRE2 E3 P7: Nessa nova gestão.

R: Acho que contemplamos os objetivos da entrevista.

DRE2 E3 P6: Ajudou em alguma coisa?

R: Ajudou. Obrigada.

APÊNDICE P – Transcrição de entrevista – Escola 4 – CP 5

Entrevistado: DRE2 E4 C5: Coordenadora pedagógica Solange da Escola 4, DRE 2

*Entrevista realizada em 12/07/2017, na sala da coordenação pedagógica da unidade.
Duração da entrevista: 33 minutos*

R: Hoje é 12 de julho de 2017, vou entrevistar a Solange, coordenadora da EMEF 4. Eu queria que você falasse brevemente seu percurso de trabalho e de formação, até chegar aqui na EMEF 4, como você está hoje.

DRE2 E4 C5: Eu fiz Pedagogia. Entrei na prefeitura em 2006 como Professora de Desenvolvimento Infantil. Depois o cargo foi transformado para Professor de Educação Infantil. Fiquei no CEI até 2013, quando eu acessei o cargo de coordenação. Acessando o cargo de coordenação, eu fui para coordenação de EMEF. E aí eu estou. Eu trabalhei em três [escolas]. Essa é minha terceira EMEF, que eu estou há três anos. As outras EMEFs eu entrei e fiquei um ano.

R: Sobre a sua formação, você fez Pedagogia. Agora você está na pós-graduação.

DRE2 E4 C5: Agora eu estou fazendo mestrado. É formação de formadores na PUC. Antes disso eu fiz alguns cursos de extensão, de pós, sempre na área da educação. Eu fiz sempre na área da docência superior, e fiz extensão em teorias de aprendizagem. Fiz também um curso de estudos brasileiros, que era de estudos sociais.

R: Essas formações, você sempre que foi atrás, foi por sua conta mesmo. Não foram formações que a rede te encaminhou.

DRE2 E4 C5: Muitas formações, eu que fui atrás mesmo. Uma necessidade de estudo. À medida em que eu ia tendo mais experiência na educação, na Prefeitura de São Paulo, eu senti muita necessidade de me aprofundar mais na parte teórica. Foi uma necessidade minha. Os cursos da Prefeitura que eu participei foram muito bons. Alguns opcionais, e outros, na coordenação, são alguns cursos que fazem parte da formação do coordenador. Mas eu participei de muitos cursos opcionais mesmo, sempre fora de horário. Sempre me interessei. Principalmente na coordenação. Acho que exige um pouco mais para você fazer intervenções com os professores. Os professores têm uma prática que exige de você uma formação teórica muito boa. Eu sinto essa necessidade.

R: Ainda mais que você está num grupo que é avançado, maduro.

DRE2 E4 C5: Sim.

R: Eu acredito que sim. Sabemos que no período de 2013 a 2016, as escolas da rede municipal de São Paulo tiveram basicamente duas formações para os professores do ciclo de alfabetização, que é o PEA, a formação mais institucionalizada, e o PNAIC. Como foram

desenvolvidas cada uma delas aqui na unidade, e qual você acha que é o papel do CP no PEA e no PNAIC? Como o CP pode contribuir?

DRE2 E4 C5: Eu penso que o CP, a função principal dele é da formação do professor. A formação continuada, a formação em serviço. A questão de trazer a prática, fazer com que o professor tenha sempre a oportunidade de olhar para o que ele faz dentro da sala de aula, seja na forma de sistematizar mesmo, de fazer o planejamento, de avaliar os alunos, de intervir na aprendizagem dos alunos. O coordenador tem a função de acompanhar isso e ajudar o professor a enxergar algo assim, não a enxergar, mas a qualificar. Eu penso que mais a qualificar esse trabalho, tanto no planejamento, como nas intervenções, e como na avaliação do aluno. E o CP ele tem essa função, de dar essa formação. Ela pode acontecer em vários momentos. Ela pode acontecer quando o CP vai observar a aula. Ela pode acontecer quando a gente faz o PEA. E ela pode acontecer também, que é o que acontece aqui, nas horas atividades, que a gente faz as horas atividades coletivo. Todos os professores do 1º ano, do 2º ano, eles fazem duas HAs juntos.

R: Juntos e “seguidinho”.

DRE2 E4 C5: Isso. E acho que o coordenador consegue fazer uma atuação efetiva na questão da formação. Porque nesse momento, o professor realiza o planejamento dele. E essa é uma prática que já tinha na escola, e que eu acho que o coordenador efetiva esse trabalho de formação que é o principal, na minha visão, na prática dele.

R: Como que você vê a questão da teoria e da prática? Você acha que esse momento do agrupamento tem mais possibilidade de mexer com a prática do professor do que se fosse uma formação mais teórica, baseada em leituras? O que você pensa?

DRE2 E4 C5: Eu penso que é mexer bastante na prática. Porque nesse momento, o professor traz para você o que ele vive na sala. Como ele organiza a aula dele, como ele planeja, e como ele executa. É em cima da prática. Porém, em alguns momentos, quando surgem práticas, não práticas novas, mas, por exemplo... Um exemplo, na questão da alfabetização. A alfabetização tem vários desafios, e nem sempre a gente consegue avançar. Então, o professor traz uma prática, e você sabe que ele já estava habituado a fazer, a executar de uma determinada forma. Para você reverter um pouco essa prática, eu acho que entra a teoria. É sempre em cima da prática, porque é o que ele faz, é o que precisa acontecer, só que em alguns momentos, ele, lá dentro da sala de aula, não consegue perceber que ele está só repetindo algumas coisas, e não está modificando. Nesse momento, eu acho que a teoria é necessária. Até para você ampliar um pouco essa prática. Eu penso que é necessário. A gente vê isso na alfabetização, a gente vê isso também nos momentos de sondagem, quando você faz a sondagem, tanto da alfabetização, como do conhecimento da matemática. Você vê que mesmo o professor já sabendo fazer aquilo, tem algumas coisas que ainda ele não consegue, não avança. Não que ele não avança, mas que precisaria qualificar mais. Eu penso que não é nem que não sabe, mas é uma questão de qualificar. Eu acho que aí a teoria é necessária.

R: Vamos falar do PEA. Como vocês costumam monta aqui? Como levantam o tema, como vocês discutem os textos, como tem acontecido? Eu soube que tem dois grupos esse ano. Você está nos dois, coordenando os dois?

DRE2 E4 C5: Sim. Só o primeiro, e a M....

R: Como vocês estão se organizando?

DRE2 E4 C5: Porque o meu horário é de manhã e o da M. é a tarde.

R: Claro. É no fim do dia o outro. Depois das 18h30.

DRE2 E4 C5: Das 18h30 às 20h. Esse foi criado esse ano para atender os professores que trabalham com a educação integral.

R: Está certo.

DRE2 E4 C5: O objetivo principal foi atender os professores que tem opção de JEIF, que trabalham com o integral. O que aconteceu? Quando abriu esse horário, outros professores que tinham interesse e tinham acúmulo puderam participar. A gente ampliou bastante o número de professores que participam do PEA.

R: Isso foi muito bom. E como tem funcionado os grupos? Como vocês tiram o tema? Vocês fazem uma conversa preliminar? Como escolhem os textos? Como que vocês estão fazendo?

DRE2 E4 C5: No primeiro ano quando a gente veio para cá, a gente pensava bastante. Nós analisamos, até fui eu que estava aqui, dei uma olhada no que os coordenadores...

R: Em como vinha sendo feito.

DRE2 E4 C5: Isso. A gente pensou na questão da prática, dos registros, e aí o tema para 2015 foi pensando nisso, em práticas e registros. No outro ano, como a gente já estava no momento de direitos humanos, a questão da convivência, dos combinados, a gente optou por fazer um PEA pensando nisso, nessa temática dos direitos humanos. Em 2016. Para 2017, nós fizemos uma avaliação, olhando para o nosso percurso trabalhado com os direitos humanos. A gente achou que foi muito bom, que gerou um trabalho muito bom. Gerou um trabalho coletivo bastante bom. A gente teve até um sarau. O sarau teve muitas produções boas, a participação dos alunos, a interação entre os professores. Para 2017, na avaliação, nós sugerimos que esse tema permanecesse, só que fosse incluído também o trabalho com o currículo integrador e a educação integral. Por que? Porque a escola tinha um trabalho bom com os direitos humanos. A gente resolveu ampliar, e como a gente tinha educação integral, a gente estava precisando de um currículo mais integrador, aí a gente incluiu esses dois temas. Então ficou experiências integradoras entre os sujeitos e saberes. Até tenho que olhar lá direitinho. É “Experiências integradoras entre sujeitos e saberes: possibilidades e desafios”. A gente ia trabalhar a questão dos direitos humanos, educação integral e currículo integrador. Então, o tema foi pensando mesmo no movimento que a gente tinha dentro da escola, de convivência, e pensando na educação integral. Foi mais ou menos nesse sentido.

R: Eu acho também que dialoga um pouco com o que a Prefeitura vem propondo também, não é? Você acha que teve alguma interferência desse momento da rede?

DRE2 E4 C5: Sim. O ano passado a gente teve uma formação que foi algo sobre o currículo integrador, que foram a consolidação dos direitos de aprendizagem, e trabalhou muito o currículo integrador. E nós tivemos vários professores que participaram dessa formação. Além da formação que culminou lá com os direitos de aprendizagem.

R: Vocês tiveram aqui professores que foram?

DRE2 E4 C5: Sim, de todos os ciclos. Tanto no currículo integrador, que foram os professores do 1º ao 3º ano, como do 4º ao 9º ano. Todos os professores participaram dessa formação. E nessa formação, trabalhou muito o currículo integrador. Eu acho que juntaram as duas coisas. Eles trouxeram para a gente uma formação que teve uma relação com o que a gente já pensava de não fragmentar, de pensar numa formação mais interdisciplinar. Acho que não foi uma coisa que a escola pensou isolada. Ela já tinha um percurso, e as formações contribuíram para que a gente ampliasse os estudos dentro da escola. A formação.

R: Vamos falar um pouquinho do PNAIC. Como que foi? Quando você chegou, ele já estava implementado.

DRE2 E4 C5: Já.

R: Você pegou um pedacinho.

DRE2 E4 C5: Inclusive eu não peguei a formação, eu era de Educação Infantil. Eu aprendi, na verdade, sobre o PNAIC, na prática mesmo, vivendo ele. Como as professoras tinham, quando eu entrei aqui, tinha um outro grupo. Porque o grupo teve pouca mudança, mas teve mudança. Então quando eu entrei, os professores tinham participado, a maioria tinha participado. Eles já tinham como prática utilizar a formação, o trabalho que eles tiveram, a formação, os estudos, já baseados no PNAIC. Eles já organizavam, faziam o planejamento, faziam as atividades pensando em algumas atividades do PNAIC mesmo. Já baseados nos documentos. Eles utilizavam bastante inclusive os documentos para pesquisa. Utilizam ainda. A gente faz planejamento em cima do que o PNAIC propõe. Elas usavam para pesquisa, e quando a gente tinha momento de planejamento, sempre usava esse material, que era o material que já estava apropriado, não profundamente, mas era um material que o professor já tinha como base para o trabalho. Eles já tinham isso. Já tinham isso na formação deles, tanto da rede como da escola.

R: A DRE chegou a te chamar alguma vez? Porque se você chegou em 2015, era o PNAIC que tratava de Natureza e Sociedade. Você lembra se teve alguma reunião, alguma formação para o CP?

DRE2 E4 C5: Eu participei, mas não foi assim, uma formação. Eu até participei ano passado da de avaliação. E em algumas formações eles traziam também, a I. trazia algumas leituras, alguns exemplos de práticas que estavam no documento. Então, eu participei sim, não de uma formação contínua, mas de algumas formações que eles traziam os materiais do PNAIC. De um estudo mesmo do projeto.

R: Está certo. Provavelmente você não chegou a pegar o Ler e Escrever, a formação anterior.

DRE2 E4 C5: Não. Eu conheço o Ler e Escrever de ver os materiais. De ver o que foi produzido. Não cheguei a participar de nenhuma formação.

R: E os professores comentam alguma coisa dele?

DRE2 E4 C5: Sim, comentam. Comentam da qualidade, e de vez em quando a gente socializa sim, alguns materiais que eles usam na sala. É um material que eles comentam bastante.

R: Está certo. E em relação aos meninos com defasagem, dificuldade de aprendizagem? Como a escola se organiza? Tem alguma coisa diferenciada que vocês façam com esses meninos que não estão avançando, que não estão aprendendo a ler?

DRE2 E4 C5: Quando eu entrei aqui em 2015, a gente tinha a professora de apoio pedagógico, que era o projeto, que era a R.

R: Sim.

DRE2 E4 C5: Em 2015, o trabalho era trazer esses alunos para participar desses projetos. A gente tinha um grupo grande de alunos, eles vinham nos horários, e alguns não vinham. A gente tinha problema de frequência. Pouco problema, de um ou outro que não vinha, ou por vergonha. Tinha aluno desde o 4º ano. A gente atendia do 4º ao 9º ano. Os alunos que participaram desse apoio, o avanço foi significativo. Em 2016, a gente não teve mais o projeto, não tinha professor para fazer o projeto. O que a gente fez? A gente aproveitou o trabalho do módulo. Que a gente fala, os “módulos em ação”. A intervenção deles era dentro da sala de aula, junto com o professor. E em alguns momentos, eles desenvolviam atividades que o próprio professor orientava: “olha, acompanha mais individualmente”, mas dentro da própria sala. Em alguns momentos, eles faziam esse atendimento: “Vou fazer esse acompanhamento individual fora da sala mesmo”. Aconteceram alguns momentos que o apoio pedagógico do módulo, daquele aluno, acontecia fora da sala de aula.

R: Bem direcionado.

DRE2 E4 C5: Bem direcionado. Até porque, mesmo com a intervenção do professor, a gente viu que havia, para alguns alunos, a necessidade de uma intervenção bem individual mesmo, até porque eles tinham a questão da autoestima. Então 2016 foi assim. Só que mesmo assim, eu acredito que em 2016 não foi tão efetivo. Como a gente não teve o apoio, a gente teve o problema de falta de professor. Depois, no segundo semestre, a gente não teve como fazer esse acompanhamento. Era o professor que fazia as intervenções, as atividades adaptadas na sala.

R: Na sala mesmo.

DRE2 E4 C5: O que acontecia? O professor do 1º ao 5º ano, dava conta um pouco mais. Do 6º ao 9º ano, tem um pouco de perda disso. Como a gente não tem o acompanhamento, que é o especialista. Entra a questão da falta de experiência com a questão da alfabetização. Já

não foi tão efetivo no segundo semestre de 2016. Esse ano, a proposta foi o seguinte. Com os módulos, elas fariam uma intervenção, mas não reproduzindo o trabalho que os professores faziam na aula, mas em parceria. Eles fariam o planejamento juntos, desenvolveriam as atividades. Eles fariam junto o caderno, fariam junto as atividades, sequência de atividades, só que eles teriam que trabalhar com os jogos do PNAIC. A proposta foi trabalhar com os jogos do PNAIC. A gente conseguiu fazer com o 1º ao 3º de manhã, conseguiu fazer com os 4ºs e 5ºs a tarde, e com os 8ºs, a gente começou também. Só que os 8ºs, a gente já não tem problema na questão da alfabetização. Do 6º ao 8º ano, nós não temos. Nós temos problema assim: os alunos leem o texto e localizam a informação. O que a gente precisa que eles tenham? Que eles avancem? Na compreensão e na reflexão. O que a gente buscou? Os materiais que foram embasados no Ler e Escrever, que estão lá nas orientações curriculares. A gente usou esse material. Até a sequência que ele está, a professora começou a fazer. Só que novamente a gente perdeu os módulos dos 8ºs. Mas agora no segundo semestre eu quero voltar de novo a pegar esses alunos, porque a gente não tem mais problema de alfabetização.

R: A fluência leitora.

DRE2 E4 C5: A fluência leitora.

R: Mas já é um ganho para a unidade.

DRE2 E4 C5: Essa intervenção, tanto do professor na sala, como dos módulos com os jogos do PNAIC, trouxe primeiro a autoestima dos alunos, e o avanço deles. A gente teve avanços significativos. E aqueles casos que nós não tivemos avanços, a gente já fez encaminhamentos. Encaminhamos para o NAAPA, a gente já conseguiu atendimento.

R: Que bom.

DRE2 E4 C5: Eu achei que esse ano, o trabalho ficou bom mesmo. Do 1º ao 5º ano, está bom. Os demais é mais essa questão de fluência leitora que a gente vai ver agora no segundo semestre.

R: Vou só fazer uma última pergunta sobre os dados de avaliação externa. Parece que agora, inclusive, aumentaram o número de avaliações. Vocês fazem algum uso desses dados? Como que chega para a escola? A DRE encaminha alguma coisa para vocês? Provinha Brasil? A ANA que foi feita no terceiro ano? Como vocês lidam com isso?

DRE2 E4 C5: Todos os dados que eles mandam, como da ANA, a gente olha todos. É uma questão que a gente tem refletivo bastante, a questão da avaliação. A gente tem esse ano também dado uma focada nesse... Avaliação para quê? O que a gente vai fazer a partir da avaliação? A gente enfatiza bastante a avaliação da aprendizagem, como o professor constrói. A gente tem muito ainda que avançar. A gente está pensando muito nisso. E também a gente usa o rendimento mesmo, o desempenho dos alunos nessas avaliações. Como que a gente olha? A gente vê como que foram os alunos, vê as questões que eles não conseguiram um avanço muito bom, vê o que foi tratado nessas questões, quais foram os descritores, aí olha para o nosso planejamento, e fala assim: “Isso, realmente, eu não trabalhei”, “Isso, realmente,

não é desse ano, ainda não trabalhei, vou trabalhar”. Porque tem essa reflexão assim: “Realmente, eu não trabalhei esse ano. Eu pensei de trabalhar isso no segundo bimestre, ou no terceiro”. Elas pensam isso. E também pensam no que elas ainda não consolidaram. A gente não tinha pensado em colocar no planejamento. Então tem esse olhar. A gente teve um momento de análise disso numa reunião pedagógica. A gente pegou mesmo as questões que os alunos tiveram mais dificuldade, e nós fizemos as questões, nós resolvemos as questões. Mas isso também foi uma proposta da DRE. Uma formação da DRE, como trabalhar os dados da avaliação. Eles trouxeram isso. A gente já ia fazer uma reunião para olhar os resultados da avaliação, o que os alunos acertaram, o que eles erraram, o que a gente trabalha, o que não é conteúdo. E aí quando eles fizeram a formação da DRE, eles sugeriram da gente pegar as questões que os alunos tivessem dificuldade, e a gente resolvesse. E a gente incluiu isso na nossa reunião. Isso foi ótimo. Foi muito bom.

R: Os professores perceberam a dificuldade dos alunos?

DRE2 E4 C5: Perceberam a dificuldade, entenderam porque eles responderam uma questão e não responderam outra, fizeram uma resposta, e não responderam outra. Dessa avaliação, a gente faz isso. Da ANA, eu li o resultado, mas ainda a gente não teve um tempo de fazer uma análise mais profunda, até para saber o que fazer. A gente faz essa questão da ênfase na alfabetização, e eu sempre falo para os professores que a gente tem uma responsabilidade muito grande com os direitos de aprendizagem dessas crianças. Alfabetizar eles, no 1º, 2º e 3º ano, é nossa responsabilidade. A gente tenta. É nossa responsabilidade.

R: É lógico. Não é da mãe, não é mandar estudar em casa.

DRE2 E4 C5: É nossa responsabilidade. É direito dele ser alfabetizado. E se ele não foi, o que a gente faz? Quero ver se agora eu consigo fazer a análise desses resultados, porque a ANA traz bastante informação para esse trabalho. Porque eu acho que o que falta é isso. É você pegar a avaliação: “Ah tá, não conseguiu”. E dali tirar um trabalho. A gente tem um pouco para avançar nisso. Acho que ainda falta. Mas a gente tenta. A gente faz essa reflexão. De vez em quando a gente briga. De vez em quando a gente se desentende, porque “Ah, mas avaliação a gente já faz”. Mas vamos melhorar.

R: Mas você acha que pesa mais a avaliação interna, a que vocês realizam nesses agrupamentos, ou essas de fora?

DRE2 E4 C5: Eu acho que é mais interna. Acho que a avaliação da aprendizagem pesa mais.

R: Pesa mais.

DRE2 E4 C5: Porque a avaliação da aprendizagem é de acordo com uma intenção. A gente faz um planejamento, o professor ensina. Se ele ensina, ele vai avaliar o que ele ensina. Ele avaliando o que ele ensina, ele vai saber: “Eu ensinei isso?” ou “Ah, será?”. A ideia é que ele fale: “Será que eu ensinei e atingiu todo mundo?”. Então eu acho que pesa mais por conta disso. Eu avalio o que eu ensino.

R: Está certo.

DRE2 E4 C5: A gente olha as avaliações. Eu falo para eles: “A gente olha, a gente considera, mas será que eu ensinei isso? Eu tenho que ensinar?” É para a gente refletir. Mas a avaliação da aprendizagem, é o que eu falo para eles. É ela que a gente tem que olhar. Porque vocês ensinaram ou não ensinaram. É isso.

R: Tem razão. Essa relação CP e DRE, o que você tem a me dizer?

DRE2 E4 C5: De?

R: Entre os coordenadores e as formações da DRE? Você acha que ela funciona bem? Como que tem sido?

DRE2 E4 C5: Eu acho. Acho que as formações funcionam bem. Eu penso assim, principalmente dessa DRE, eu gosto bastante. Tanto do grupo anterior, eu gostava das formações. Eles trazem sempre algo para acrescentar, e sempre acrescenta. Para mim, tem sim alguma coisa que você já viu, mas sempre tem algo novo. Eu acho que eles fazem sim a retomada do que precisa ser retomado, sempre, e sempre acrescentam algo novo.

R: Você acha que contribui para o teu trabalho?

DRE2 E4 C5: Esse grupo que está agora, eles trazem uma pauta formativa que eu gosto bastante.

R: Voltado também para alfabetização?

DRE2 E4 C5: Está voltado para a alfabetização. Eu acho que eles trazem uma pauta formativa voltado bastante para alfabetização. Embora eu ache que daria para acrescentar algumas coisas mais. Daria para olhar também outras coisas. Está bem focado. Mas eu falo mesmo da construção da pauta pensando no objetivo, nos conteúdos formativos, indicação de bibliografia, sistematização do que vai acontecer, devolutiva. A gente dá uma devolutiva do trabalho que acontece para eles, eles dão a devolutiva para a gente, para a gente continuar. Eu acho que isso é muito bom na formação.

R: Você não se sente desamparada. Você sente que tem sempre uma parceria ali.

DRE2 E4 C5: É. Mas eu sou bem satisfeita mesmo com essas formações. Lógico que eles deveriam ouvir mais a gente. Mas eles já trazem muitas coisas boas. Acho que falta talvez um pouco de ouvir algumas demandas, mas acho que não daria para estar todo mundo no mesmo lugar, porque cada um é de um lugar. Eu acho que tem situações que são específicas. Bem específicas. Tem coisas que são gerais, mas tem coisas que são bem específicas. Então, talvez... não sei.

R: Mas se você precisar de um apoio direcionado, você acha que eles...

DRE2 E4 C5: Perfeito. Sim, acho.

R: Eu lembro que quando eu entrevistei a Silmara ela comentou alguma coisa em relação ao território. Falou: “Olha, procurei agrupar por território”. Você acha que isso funcionou?

DRE2 E4 C5: Sim, fez isso. Achei que funcionou também. Isso foi muito bom.

R: Que bom.

DRE2 E4 C5: Mas mesmo assim, dentro do mesmo território, a gente sabe das diferenças.

R: É verdade. Ainda mais assim, escolas, a EMEI, a Educação Infantil, ainda mais vocês que trataram do currículo integrador.

DRE2 E4 C5: E eu acho que a integração que eles fizeram, de CEI, EMEI, EMEF, do território, foi muito importante. Muito enriquecedor. Acho que foi muito bom. Eu sou bem satisfeita com as formações que o grupo anterior fez. Muito satisfeita, até disseram muita coisa. E o trabalho deles de querem atender. Talvez tenha falhado na questão de atender o diretor, toda a equipe gestora, mas o atendimento do coordenador e do professor, eu penso que ficou muito bom. Eu acho que na questão de formação, ficou bom. A gente sabe que tudo precisa de mais tempo para aprofundar, mas esse olhar para o coordenador e para o professor, eu acho que foi assertivo mesmo. Foi uma coisa muito boa. Aí essa gestão está...

R: É que é nova.

DRE2 E4 C5: Mas eu gosto. Gosto bastante. Eu acho que tem que atingir o professor também. Mas a formações de coordenadores, eu também gosto bastante.

R: Tem contemplado.

DRE2 E4 C5: Muito boas.

R: Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar? Que você acha que contribua? Uma coisa que eu sempre pensava assim é nas dificuldades dos CPs. Quais são os desafios que a gente tem? O que você acha que você gostaria de fazer, e que você não consegue atingir? Tem alguma coisa?

DRE2 E4 C5: Sim. Eu gostaria mais de conseguir estar totalmente por dentro do acompanhamento do planejamento. Planejou, executou, sabe. Não executou, por quê? Vamos voltar para o planejamento. Eu não sei, eu acho que é do meu percurso.

R: Se algum CP consegue.

DRE2 E4 C5: Eu gostaria muito disso. Às vezes, no agrupamento, uma ou outra coisa, a gente olha. Mas eu acredito que é muito falho ainda. Eu gostaria muito de conseguir fazer isso.

R: Você consegue acompanhar aula na sala?

DRE2 E4 C5: Consigo, mas pouco também, não muito. Eu tenho uns professores que reclamam, porque a gente vai para aqueles professores que você sabe que precisam de um pouco mais. Aqueles que andam sozinho, você vai de vez em quando, você vai deixando ele um pouco: “Vai aí, vai indo aí, que se der, eu venho”. Mas aí você olha aqueles que precisam mais. E às vezes os que precisam mais, que é mesmo questão de formação. Não adianta, eu percebi que não adianta eu ir lá, dar uma receita, não adianta eu chamar, dar uma orientação, se eu não conseguir atuar diretamente na formação dele, não vai avançar nada. Porque muitos momentos, fazendo o acompanhamento em sala, eu vi que muitas coisas que eu achava que já estavam lá na frente, não estavam.

R: Então é muito importante acompanhar a aula.

DRE2 E4 C5: É fundamental.

R: Eu nunca consegui aqui, para ser bem honesta. Também, a demanda de trabalho burocrático. Eu acompanhava os agrupamentos, mas entrar numa aula, era muito esporádico, e mesmo assim eu não conseguia ficar 50 minutos, 40 minutos. Sempre alguém: “A Renata está aí? Telefone, não sei o quê”. Bem complicado.

DRE2 E4 C5: Tem dia que eu venho preparada para fazer isso. Eu chego e já fico na sala. Eu já venho assim: “Vou fazer isso”. E eu, na verdade, só me sinto satisfeita quando eu saio um pouco dessa parte burocrática e fico na sala. Nossa, como é bom conversar com o professor, conversar do que ele está fazendo mesmo, você saber do que ele está falando. Ah, que delícia. Isso é o meu sonho. Agora para o segundo semestre, como eu só tenho agrupamento de segunda e quarta esse ano, então eu tenho falado: “Terça, pelo menos terça e quinta eu vou na sala”. E aí eu tenho ido. Mas alguns casos mais assim.

R: Tomara que você consiga.

DRE2 E4 C5: E agora no segundo semestre também, é outra coisa que eu quero focar. Mas eu gostaria, na verdade, de pegar o planejamento. “Vamos lá: planejamento, executou? Tá, registrou isso que você deu mesmo?” Porque tem isso também, do registro. Eu planejei uma coisa, eu executei outra e registrei outra.

R: Tem.

DRE2 E4 C5: Isso fica na minha cabeça, sabe. Fica bem na minha cabeça. E a avaliação. Meu sonho é entrar na avaliação, entrar de verdade na avaliação. Esse ano acho que eu entrei bastante.

R: Mexe bastante. Quando você mexe com avaliação, você começa a mexer com tudo o que vem antes.

DRE2 E4 C5: Muito. Eu gostaria até que eles entendessem que eu não tenho nenhuma intenção de expor ninguém, eu não tenho nenhuma intenção de falar “Você não sabe? Como assim”. Não, não tenho essa intenção. Eu tenho intenção: “Gente, eu também não sei. Sei algumas coisas, você sabe um pouco. Vamos ver o que a gente sabe junto, e o que falta a

gente saber”. A avaliação, algumas coisas eu já consegui: fazer eles pensarem num objetivo. “Qual o objetivo? Precisa tudo o que você deu no bimestre “enfilar” nessa avaliação? Pra quê? Pra que que vai colocar uma coisa tão simples que você observa todos os dias se o aluno sabe ou não sabe numa avaliação? Para quê? Para fazer um monte de folha de avaliação? Não precisa”. É só essa avaliação?”

R: Quantidade ou qualidade?

DRE2 E4 C5: Eu tenho olhado. Ou tenho feito assim, eu tenho tirado também algumas coisas. “Isso não precisa, isso você olha todo dia. Não, isso não precisa, isso não precisa”. Aí entra naquela questão: “Então é por causa da contenção de folha?” É também. Mas não é só isso. Porque você não só avalia pela prova.

R: Exatamente.

DRE2 E4 C5: Agora o pessoal já está relaxando. Mas isso também é uma outra coisa que é o meu sonho. É conseguir fazer com eles uma avaliação de verdade. Esse é um outro sonho, acompanhar esse planejamento de verdade e fazer uma avaliação. É um desafio também. Não sei se eu vou dar conta de tudo isso, mas eu também acho que isso é uma grande dificuldade nossa.

R: Mas eu acho que pelo pouco tempo que você está aqui, você já conseguiu bastante avanço.

DRE2 E4 C5: Na verdade, já fico bastante satisfeita de ter continuado o trabalho. Porque é assim, você entra num lugar que tem um trabalho, e você dismantelar esse trabalho? Então, a minha responsabilidade primeira era manter o trabalho de qualidade, que já era um trabalho que tinha. E ir melhorando aquilo que você vai conhecendo. Quanto mais você vai ficando na escola, mais você fala: “Ah não, agora é aqui, agora é aqui”.

R: Você vai identificando e vai atuando. Está certo. Solange, muito obrigado, viu. Quer fazer mais alguma colocação?

DRE2 E4 C5: Não, não.

R: Então eu te agradeço. Obrigada.

APÊNDICE Q – Transcrição de entrevista – Escola 4 – Professor 8

Entrevistado: DRE2 E4 P8: Professora do 3º ano na Escola 4, DRE 2

*Entrevista realizada em 12/07/2017, na sala da coordenação pedagógica da unidade.
Duração da entrevista: 9 minutos*

R: Hoje é dia 12 de julho de 2017, eu vou entrevistar a Julia, professora da EMEF 4. Você autoriza que seja gravado?

DRE2 E4 P8: Sim.

R: Eu queria que você falasse sobre o seu percurso de trabalho na rede, sobre a sua formação. Qual foi o seu caminhar até chegar aqui.

DRE2 E4 P8: Eu tenho 8 anos na Prefeitura de São Paulo e 10 anos na Prefeitura de Santo André. Minha formação é de Pedagogia, tenho Pós-Graduação em Educação Infantil e Gestão Escolar, e faço cursos de formação sempre que possível, dentro do período, ou do ano.

R: A pós-graduação você fez por conta? Você que foi atrás?

DRE2 E4 P8: Por conta. Eu que fui atrás, procurei.

R: Está certo. Aqui na unidade, você sabe quantos anos você tem?

DRE2 E4 P8: Eu tenho 6 anos. Vou fazer 6 anos.

R: Sempre pegando turmas de alfabetização.

DRE2 E4 P8: Sempre de alfabetização. Trabalhei mais com 3º ano. Acho que as três ou quatro últimas turmas são de 3º ano. Dos anos que eu fiquei aqui, 3º ano.

R: Você já chegou a pegar 4º ano ou 5º ano?

DRE2 E4 P8: Não, não peguei por conta do horário. Porque eu tenho acúmulo, e na outra escola, eu não consigo pegar no período da manhã. E como 4º ano aqui a organização é no período da tarde, eu nunca peguei.

R: Está certo. Como se deram as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, considerando o recorte de tempo de 2013 a 2016, em especial o PEA e o PNAIC? É falar um pouco dessas formações que são direcionadas para o professor de alfabetização, e quais delas você teve acesso, e como foi a sua participação.

DRE2 E4 P8: O PEA eu não participo por conta do acúmulo, mas no agrupamento, a CP sempre busca trazer os conteúdos que são trabalhados. Ela sempre acompanha com as parceiras do ciclo, do 3º ano. Ela sempre fala também um pouco da alfabetização, e do que

está sendo trabalhado. Que maneira você avalia o aluno, buscando dar a formação para o professor.

R: Nesse período que vocês têm para fazer o planejamento.

DRE2 E4 P8: Isso. Orientando tanto nas atividades, se aquilo é positivo para o aluno, se não é, nesse período. Agora, quem faz o PEA tem uma outra organização. Ela sempre está ali acompanhando e dando uma formação, orientando.

R: Esse espaço do agrupamento vocês também usam para fazer os planejamentos semanais? Como que isso acontece?

DRE2 E4 P8: A gente se baseia no planejamento anual. Ali tem os conteúdos, a gente vai elencando, verificando quais conteúdos, junto com o ciclo, o terceiro ano. Quem é segundo, segundo. Sempre junto com o ciclo que a gente trabalha. E vai verificando o que deu para trabalhar, o que tem que rever, o que precisa, dentro do conteúdo e do planejamento anual.

R: E você acha que as turminhas caminham? É um trabalho coletivo? Elas caminham mais ou menos próximas? Ou você percebe muita discrepância nas turmas?

DRE2 E4 P8: Não, elas caminham geralmente próximas. Lógico que tem particularidades de cada turma, de cada sala, mas caminham bem próximos. É o que a gente busca fazer mesmo. O que planejou, tenta executar aquilo na semana. Tem os imprevistos, às vezes alguma turma está um pouquinho além, mas nada muito...

R: Muito assim, uma está X e a outra está Y.

DRE2 E4 P8: Não.

R: E sobre o PNAIC? Quais anos você participou? Como que foi?

DRE2 E4 P8: Olha, o ano exatamente eu não lembro. Mas eu fiz o de Língua Portuguesa, que foi a primeira turma. De alfabetização.

R: Então foi 2013.

DRE2 E4 P8: Foi 2013. Aí eu fiz o de Matemática.

R: 2014.

DRE2 E4 P8: 2014. E o Natureza e Sociedade, no ano passado.

R: Não, foi 2015. No ano passado era um sobre avaliação. Eles cortaram alguns encontros.

DRE2 E4 P8: O de Língua Portuguesa, eu achei o material que eles enviaram ótimo. Tanto a questão dos jogos, quanto a questão dos livros mesmo, que eles enviaram para a leitura deleite. E a gente sempre utilizava o material. Lá no curso, eles passavam uma atividade, a

gente tinha que desenvolver aqui com a turma e levar para eles lá. A gente discutia, falava o que foi positivo, o que foi negativo, então, veio muito a contribuir com a prática na sala de aula, o curso em si. O de matemática, eu achei que foi muito corrido o curso. Eu gostei, mas acho que a questão do conteúdo era muito amplo, então, para o tempo que foi feito o curso, eu acho que foi pouco tempo para desenvolver tudo o que tinha ali. Eles foram falando, pincelando mesmo, algumas coisas que foram trabalhadas. E o Natureza e Sociedade foi mais corrido ainda. Eu acho que deveria ser algo que eles dessem mais foco, porque Natureza e Sociedade, eles falaram bastante da questão de data comemorativa, e é algo que nas escolas se tem muito, ainda. Então era algo que tinha que ser trabalhado.

R: Para desconstruir um pouco.

DRE2 E4 P8: É, desconstruir algumas coisas, alguns conceitos.

R: Teve algum material específico para Natureza e Sociedade?

DRE2 E4 P8: Eles mandaram depois os livros. Mas lá, na época, não tinham os cadernos ainda. As professoras foram adequando.

R: Você acha que teve alguma coisa do PNAIC que veio de novidade, que você diga: “olha, isso eu não sabia, vim aprender agora nessa formação”?

DRE2 E4 P8: A questão dos jogos, que é diferente. E a questão também da situação problema, dos campos conceituais. A situação problema. Porque às vezes a gente trabalhava só adição, então, ali você consegue analisar o quê naquela situação problema que você dá. Veio mudar muito a prática na sala.

R: E de Português, você lembra se teve algum conhecimento novo?

DRE2 E4 P8: De Língua Portuguesa? Eu acho que é mesmo a questão da sondagem. Como você analisa a produção. Às vezes você trabalha aquela forma sistematizada com o aluno, e não é mais daquela maneira. Então é a questão mesmo da alfabetização, com os jogos.

R: Você acha que teve alguma coisa que você mudou depois que você participou dessas formações? Que você ache “Ah, eu não fazia desse jeito, e agora passei a fazer”? Você viu algum resultado diferente na criança?

DRE2 E4 P8: Eu acho principalmente com as crianças que tem dificuldade no processo de alfabetização. Porque às vezes você tentava falar assim: “Eu vou trabalhar da maneira tradicional, vou tentar com ele”. E você percebe com a formação, era um retrocesso aquela maneira tradicional que você trabalhava com os que tem muita dificuldade. Com a turma toda em si, mas com os que tem dificuldade, às vezes você fica no desespero, falando “Eu vou dar o método tradicional, vou tentar”. E não, você trabalhando da maneira que o PNAIC orientou, com os jogos, trabalhando com parlendas, coisas que fazem parte da realidade deles, facilitava para que ele se desenvolvesse.

R: Vocês têm algum combinado especial para esses meninos que tem muita dificuldade, não?

DRE2 E4 P8: Agora está tendo com o pessoal do módulo. Eles tentam fazer um reforço paralelo. Eles utilizam os jogos também, do PNAIC. E dentro da sala, a gente tenta dar, dentro do possível, atividade diferenciada, tentando adequar o conteúdo.

R: Sobre a questão da ludicidade: você acha que o PNAIC trouxe alguma coisa diferente? Dando mais importância para o lúdico, para a brincadeira?

DRE2 E4 P8: Sim, porque, por mais que eu venha também da Educação Infantil, e eu tenha esse conhecimento, muitas vezes o Fundamental tem muito peso na questão do conteúdo. E o PNAIC fez com que eu percebesse a brincadeira também. Aqui ele está se alfabetizando, ele está aprendendo. Aqui tem um conceito. Então, eu acho que dentro do Fundamental, é necessário sim que o jogo esteja presente. Não só na alfabetização, em todas as outras áreas, é importante que tenha essa parte lúdica.

R: Você acha que teve espaço também para trazer alguma contribuição para o grupo sobre o que vocês estavam aprendendo lá no PNAIC? Uma troca com os professores que não fizeram?

DRE2 E4 P8: Então, eu acho que devido ao tempo, não. Só nos agrupamentos. Agora para todos os professores, não. Só mais nos agrupamentos.

R: Só quem estava ali com a mesma turminha.

DRE2 E4 P8: É, com a mesma turma, isso. Fora isso.

R: Está certo. É isso, muito obrigado. Você contribuiu bastante.

APÊNDICE R – Transcrição de entrevista – Escola 4 – Professor 9

Entrevistado: DRE2 E4 P9: Professora do 3º ano na Escola 4, DRE 2

*Entrevista realizada em 12/07/2017, na sala da coordenação pedagógica da unidade.
Duração da entrevista: 10 minutos*

R: Hoje é dia 12 de julho de 2017, eu vou entrevistar a professora Priscila. Você autoriza que seja gravado?

DRE2 E4 P9: Sim.

R: Eu queria que você falasse sobre o seu percurso de trabalho na rede, sobre a sua formação, só uma coisa bem breve mesmo.

DRE2 E4 P9: Eu sou formada em Pedagogia. Comecei na Educação em 2010 como professora mesmo, antes eu só estagiava. Comecei logo no Ensino Fundamental, depois eu fui um pouquinho para a Educação Infantil, e voltei para o Fundamental e fiquei até hoje. Eu estou mais ou menos há 7 anos na educação, 7 anos aqui nessa escola. Eu já trabalhei com todas as turmas do fundamental, do 1º ao 5º, eu já peguei todas.

R: Está certo. Esse ano você tem qual turma?

DRE2 E4 P9: Esse ano eu tenho terceiro ano, e tenho projetos de dança com as turmas de 1º, 2º, 4º e 5º ano, e também tenho regência compartilhada Língua Portuguesa nos 6ºs anos.

R: Você tem dois cargos, então, na mesma unidade.

DRE2 E4 P9: Tenho dois cargos.

R: Como se deram as formações destinadas aos professores do ciclo de alfabetização, considerando o recorte de tempo de 2013 a 2016, em especial o PEA e o PNAIC? É falar um pouco da sua experiência no PEA, como foi a sua participação, e também um pouco do PNAIC, que você me falou que participou um ano.

DRE2 E4 P9: Sim. Eu vou falar primeiro do PNAIC. Eu fiz, na verdade, pouco menos de 1 ano, porque eu desisti da formação. Eu fiz matemática, e eu desisti porque não trouxe nada de novo, era tudo do mesmo que a gente já fazia, que a gente já sabe. E era muita leitura, um pouco de socialização de experiências entre os professores, nada de diferente. Trabalhar com jogos, com material dourado, coisa que a gente já está acostumada a fazer. Então tornou-se um pouco cansativo. E aí eu parei de ir, porque não estava acrescentando. Na verdade, estava trazendo muito trabalho. Coisas que a gente tinha que aplicar e levar, dar uma devolutiva para eles, com relatórios, esse tipo de coisa, que não estava acrescentando.

R: Acho que as fotografias, tinha muito registro fotográfico.

DRE2 E4 P9: Também.

R: Tem razão.

DRE2 E4 P9: Tinha que montar um portfolio no final. Teve a caixa que deu um super trabalho. Muita coisa que a gente mesmo teve que comprar do bolso, para poder desenvolver o que estava sendo proposto com os alunos na sala de aula. E não era nada de novo, então, eu parei. Agora, o PEA é uma formação muito bacana. É algo que mudou a minha formação mesmo. Porque na faculdade, a gente tem muita teoria, e aqui a gente tem a teoria e a vivência. Então, socializar isso com os colegas, é incrível. Muda muita coisa na gente. O PEA é o que me transformou.

R: E você faz o PEA todos os anos?

DRE2 E4 P9: Não. Não é desde que eu entrei. Mas desde que eu comecei a fazer o PEA, eu não parei mais. Acho que foi em 2013. Você estava aqui ainda?

R: Estava. Eu vim para cá em 2013. Fiquei 2013 e 2014.

DRE2 E4 P9: Eu acho que foi o ano em que eu comecei a fazer o PEA, 2013. Aí não parei mais.

R: E como que funciona o PEA? Não especificamente o 2013, pode falar no geral como que é a dinâmica mesmo. São leituras, são vídeos?

DRE2 E4 P9: Até desse ano, pode falar? Porque teve uma mudança.

R: Pode. Esse ano parece que teve um grupo a mais, não foi? No período noturno?

DRE2 E4 P9: Isso. Teve.

R: Você está no da noite?

DRE2 E4 P9: Estou no da noite.

R: Legal.

DRE2 E4 P9: Eu fazia pela manhã e agora estou fazendo a noite. Eu já tive a experiência do PEA com vários CPs diferentes. Cada um tem o seu jeito. Todos acrescentaram muito. Mas tem bastante leitura. Os vídeos, com o passar dos anos que eu fui fazendo, foram aumentando. Antes não tinha muito vídeo, agora tem bastante. Era mais leitura. E as duas coisas são boas, tudo contribui. E a mudança radical que eu percebi, vindo para a noite, foi com relação a uma coisa mais democrática, que os professores conseguem participar um pouco mais, inclusive da construção mesmo do projeto, de reorganização do projeto. Como agora, nós fizemos uma avaliação no final, e percebemos que algumas coisas não estavam como a gente imaginava que deveria ser. Então, o grupo conseguiu reorganizar isso junto. Não foi uma coisa que ficou só para a CP fazer. Foi uma coisa bem democrática. Foi bem legal, foi uma experiência rica.

R: A participação dos professores, quando você tem essa fala, você se refere ao quê? Do professor trazer também uma contribuição, não só através de relatos? Como que tem sido?

DRE2 E4 P9: Essa participação que eu vi que foi bem diferente de tudo que eu já tinha visto no PEA. Foi de organizar etapas mesmo, desde a bibliografia a algumas atividades que nós vamos desenvolver. O que vai ter agora quando nós voltarmos, o que vai ter daqui a duas semanas. A gente construiu essa sequência juntos. Foi bem legal.

R: E aí você percebe que o grupo se engaja mais.

DRE2 E4 P9: Sim, se envolve mais. Achei bem bacana.

R: Muito legal. Agora eu vou te perguntar sobre as implicações dessas formações para a tua prática de sala de aula. O que você acha que o PNAIC... você comentou que não contribuiu muito. Mas se há alguma coisa que contribuiu, o que é? E as formações do PEA também. Como você acha que isso se reflete nas suas atividades, no desenvolvimento das crianças?

DRE2 E4 P9: O PNAIC, como eu disse, não contribuiu muito, mas sempre tem alguma coisa que fica. A questão de trabalhar mais em grupo com eles, isso eu não fazia tanto. Acho que depois do PNAIC eu passei a fazer mais. O que vem de imediato foi isso, do PNAIC. Agora, do PEA, nossa! Muda completamente. O olhar. Como enxergar a criança. Mudou muito. Tudo. O PEA muda muito.

R: Você é uma professora que eu sempre considere muito dedicada. Sempre tem aquele pressuposto de planejar antes de entrar na sala de aula. Nunca é uma coisa espontaneísta, uma coisa que “chegando lá eu resolvo”. Eu sei que você não fez o PNAIC de alfabetização. Não sei se você lembra. Houve algum momento de socialização das professoras que estavam participando? Você tem alguma memória desse PNAIC alfabetização?

DRE2 E4 P9: De socializar as práticas?

R: Sim.

DRE2 E4 P9: Houve. Tiveram momentos assim.

R: Para socializar um pouco.

DRE2 E4 P9: Sim.

R: E você tem alguma coisa a comentar sobre a ludicidade? Como que você vê a questão do aprender junto com o brincar, junto com o jogo, com a brincadeira? Você acha que o PNAIC te ajudou em algum momento com isso?

DRE2 E4 P9: A gente já tem essa ideia. Como eu já tinha e já fazia, o PNAIC traz isso, ele traz muito o lúdico associado a aprendizagem do raciocínio lógico matemático. A gente já fazia. Só não acrescentou porque a gente já fazia. Mas ele é isso.

R: A escola construiu esse “Espaço Infância”. O que é esse espaço? Não tinha isso.

DRE2 E4 P9: Esse “Espaço Infância” é um espaço para a gente levar as crianças para brincarem, tanto com brinquedo mesmo...

R: Não é a brinquedoteca.

DRE2 E4 P9: Não. Tanto com brinquedo mesmo ou usando a imaginação, usando fantasia. E aí eles ficam ali um pouquinho mais livres. Eu, para ser bem sincera, nunca utilizei. Por quê? Porque eu acho que é um espaço muito estreito. Então, para caber uma turma toda de 30 e poucos alunos...

R: E terceiro ano já estão grandes.

DRE2 E4 P9: Eu já prefiro a brinquedoteca.

R: E você tem levado na brinquedoteca?

DRE2 E4 P9: Às vezes. É porque é muita coisa no terceiro ano, é muita coisa. É difícil. Só que assim, embora eu não vá muito à brinquedoteca, a gente tem um projeto que são “Brincadeiras daqui e de acolá”, aonde a gente vai apresentando brincadeiras de vários lugares do mundo para eles. E vai associando isso, a questão da geografia, da história. Eu tenho trabalhado muito com brincadeira. Não na brinquedoteca. Mas lá no pátio, na sala de aula mesmo. Eu acho isso importante, embora eu não vá muito à brinquedoteca.

R: Está certo. Para terminar, eu queria te perguntar sobre esse planejamento que eu estava agora presenciando. Verificar como acontece o trabalho coletivo no planejamento e no acompanhamento das turmas de alfabetização, que vocês costumam fazer por agrupamentos.

DRE2 E4 P9: Isso. Nós temos os agrupamentos onde as professoras se reúnem, professoras da mesma série, para poder fazer esse planejamento. Então, tem o planejamento anual, que é feito lá no comecinho do ano, e depois tem os planejamentos semanais. Toda semana a gente senta para ver o que que vai trabalhar na próxima semana, o que já trabalhou, o que contemplou, para montar os projetos, reorganizar o que precisa ser reorganizado. A gente tem esses momentos aqui. Agora a gente tem sentido um pouco falta de conseguir planejar de uma forma mais interessante, mais efetiva mesmo, por conta da demanda que está vindo de planilhas...

R: Muitas avaliações.

DRE2 E4 P9: Está vindo muita coisa. Muitas avaliações. Planilhas para fazer tanto manuscrito quanto para passar para o SGP. Isso tem tomado muito tempo da gente, e aí, diminuindo a qualidade desses momentos de planejamento.

R: Eu acredito que sim. Muito obrigado.

DRE2 E4 P9: De nada.