# INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa refere-se à coordenação do trabalho político-pedagógico e aos profissionais que assumem essa coordenação nas escolas de Ensino Fundamental I – anos iniciais, no município de São Bernardo do Campo. Compreender os meandros do trabalho pedagógico significa compreender o contexto em que a *práxis* pedagógica[1] se constrói e, no caso desta pesquisa, a contribuição da coordenação pedagógica para a gradual construção dessa *práxis* coletiva no âmbito escolar.

Minha aproximação com obra de Paulo Freire, que compreende a Educação como uma forma de intervenção no mundo, me levou a fundamentar esta investigação também nesta perspectiva, incluindo como sujeitos-participantes um grupo de cinco Professoras de Apoio Pedagógico - PAPs que assumiram a coordenação pedagógica em escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo. Realizamos encontros mensais, nos anos de 2007 e 2008[2], para dialogar sobre o compromisso da coordenação pedagógica com a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem para a construção de uma Educação escolar que contribua com um projeto de sociedade democrática[3].

Analisando as pesquisas sobre coordenação pedagógica nos últimos anos, constata-se a valorização do coordenador como liderança e agente articulador da *práxis* pedagógica, o que pressupõe enfrentar muitos desafios. Fusari (1997) elaborou um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, identificando as experiências e problemas por eles vivenciados. Garrido (2000), Almeida (2003) e Placco (2003) nos oferecem dados relevantes ao analisarem a complexidade do trabalho dos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar. Almeida (1998) aborda o trabalho do coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Político Pedagógico - PPP. Orsolon (2001) propõe que o coordenador pedagógico seja um agente de transformação por meio da escola. Matte (1998, 2007, 2008) aborda as reformas educacionais como fenômeno histórico para regulação social e trata dos desafios dos

---

[1] O conceito de práxis pedagógica neste trabalho refere-se à ação coletiva dos profissionais da escola: a formação de educandos não resulta de uma prática docente, mas de uma práxis pedagógica interconectada com a prática de diferentes educadores da instituição, portanto, passa pela sala de aula, mas não se reduz a ela. (BATISTA NETO J. & SANTIAGO, E., 2009).

[2] Os encontros com as PAPs foram realizados em 2007 e 2008, sendo que a elaboração do texto final da tese ocorreu em 2009 e a defesa em 2010.

[3] A democracia em Freire supõe a permanente fé na resistência ao peso de instituições e ideologias opressoras, compreendendo a história como possibilidade e não como determinismo. A democracia não se limita a votar em representantes, mas ter participação ativa. Este conceito será retomado ao longo do texto.

Professores Coordenadores Pedagógicos frente às reformas. Cristov (1998), Garrido (2000), Geglio (2003) destacam a educação continuada como função essencial do coordenador pedagógico.

Os estudos e pesquisas[4] demonstram que os professores coordenadores ou coordenadores pedagógicos assumem grandes responsabilidades, especialmente no que se refere à liderança da equipe escolar.

Apesar das PAPs, sujeitos desta pesquisa, não terem assumido o cargo de coordenadoras pedagógicas, foi atribuída a elas a responsabilidade pela coordenação pedagógica nas escolas. Desta forma, elas não são coordenadoras, mas estão coordenando o trabalho pedagógico e, assim também, o currículo escolar, que pressupõe a formação contínua de professores[5] no âmbito das unidades escolares, conforme política da Secretaria de Educação do Município[6].

Para tratar dessa responsabilidade assumida pela coordenação pedagógica, é interessante uma breve mirada sobre as questões relativas a formação de professores em serviço, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a que se refere esta pesquisa.

**A formação contínua de professores em serviço**

O desenvolvimento pleno do currículo escolar traz a necessidade da formação contínua de professores em serviço, que vem sendo muito valorizada por ser considerada uma das ações que contribui significativamente com as atividades de docência. A política implantada por recomendação do Banco Mundial - BM com base em estudos da década de 1980 investe mais na formação contínua por considerá-la mais vantajosa em termos de custo-benefício, revelando a tendência economicista desta proposta (TORRES, R, M. 1996), uma vez que a formação inicial/universitária[7] dos professores dos anos iniciais da Educação Básica vem

---

[4] Vários estudos e pesquisas sobre a coordenação pedagógica foram publicados pela Edições Loyola, São Paulo.

[5] Apesar de evitar o sexismo, mantenho o termo professores nas referências genéricas a estes profissionais, por questão de fluência na leitura do texto. Em referências específicas, será usado o termo professoras.

[6] A Secretaria de Educação incorporava a Cultura, usando a sigla SEC – Secretaria de Educação e Cultura. Em 2009 o Partido dos Trabalhadores – PT assumiu a administração e em outubro houve desmembramento. A Secretaria responsável pela rede de ensino municipal passou a denominar-se apenas Secretaria de Educação-SE. Como esta pesquisa ocorreu antes deste desmembramento, a sigla SEC também será usada.

[7] Os professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - primeiro termo - podem ser formados nos cursos de pedagogia em universidades ou instituições de ensino superior, admitindo-se também a formação em nível médio, implicando no problema referente à multiplicidade das instituições formadoras. Apesar do termo ‘formação inicial’ se referir, usualmente, à formação

recebendo menos investimentos. Nesse sentido, a formação contínua é concebida como forma de suprir as deficiências da formação de professores, em nível médio ou superior, levando as redes públicas a ofertarem cursos, oficinas e palestras, muitas vezes como forma de complementação dos estudos.

Essa experiência foi por mim vivenciada quando ingressei como professora da Educação Infantil em 1991[8], na rede municipal de São Bernardo do Campo. Durante a década de 1990, freqüentei várias oficinas, palestras e cursos com carga horária que variava de 8 a 20 horas aproximadamente. Colecionei um número significativo de certificados de cursos e oficinas das quais participei como: matemática 4 a 6 anos, 8 horas; o papel do jogo na construção do conceito de números, 12 horas; a pré-escola frente ao processo de leitura e escrita, 8 horas; teatro como instrumento de educação, 19 horas; curso de língua portuguesa 4 a 6 anos, 12 horas, entre outros; além de participação em palestras. Esses cursos genéricos eram oferecidos aos professores, em caráter opcional e fora do horário de trabalho, para atualização ou complementação da formação inicial/universitária, de forma que pudessem implementar o que aprendiam nesses cursos em suas aulas, individualmente. Mais recentemente surgem nessas formações temas da atualidade, como tecnologia na educação, meio-ambiente e outros. Essa tendência na formação contínua é também justificada pelas rápidas mudanças em termos científicos, tecnológicos, informacionais e gerenciais que exigem qualificação para o trabalho.

O modelo formativo baseado em cursos e oficinas com carga horária reduzida e ministradas por especialistas tem sua contribuição, mas é preciso considerar que permitem apenas abordagens superficiais de conceitos e conteúdos e, de modo geral, não estão organizados em torno de um amplo projeto de formação contínua que possa provocar debates coletivos intencionais acerca da relação entre escola e sociedade, que influencia na organização e no currículo das escolas, e nem sempre há preocupação com a formação política e cultural dos professores.

Os estudos de Marin (1995) demonstram que diferentes terminologias foram usadas para a formação de professores em função de diferentes contextos e intenções: reciclagem,

---

que habilita profissionais para a docência, Gomes (2009) considera que a formação não se inicia nem termina nesse nível de ensino, antes, inclui o percurso formativo desenvolvido ao longo da vida, as implicações e significações produzidas (p.105). Por isso o termo ‘formação universitária’ como referência à habilitação profissional parece mais adequado. No entanto, os professores do Ensino Fundamental I podem ser formados em nível médio, o que me levou a manter o termo ‘formação inicial/universitária’ compreendido no sentido atribuído por Gomes.

[8] Prefeito: Maurício Soares (1989-1992) - PT

treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada. Fusari (1988a) analisa o significado desses termos em função dos contextos em que a formação ocorre e verifica “que o que é atualização para um grupo é reciclagem para outro e vice-versa” (p.47). Assim, os significados de cada uma das propostas formativas se relacionam aos objetivos que cada grupo quer alcançar em determinado contexto, tendo como pano de fundo certo tipo de qualificação para o trabalho.

Historicamente esta qualificação tem sido definida por órgãos superiores, sem a participação dos docentes. Nesse cenário, críticas às formações implantadas de cima para baixo, bem como a tendência transmissiva dessas formações ministradas por *experts* levaram à defesa de propostas formativas que privilegiassem a reflexão dos professores. A formação em serviço tendo a escola como *lócus* privilegiado parecia mais adequada para este propósito. Nesse sentido, o coordenador pedagógico torna-se o profissional que pode assumir a liderança para articular e mobilizar a equipe escolar na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico - PPP, que implica na formação contínua de professores no âmbito da escola numa perspectiva reflexiva.

No entanto, mudar o *lócus* da formação não significa, necessariamente, assumir e provocar a reflexão dos professores e, além disso, o conceito de profissional reflexivo requer análises mais rigorosas. Pimenta (2002a) tece considerações acerca do conceito de professor reflexivo, do currículo necessário para a formação de professores reflexivos e do local dessa formação e das condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Não se trata, pois de um conceito simples quando se considera a complexidade da docência que inclui a reflexão crítica ao contexto social em que se dá ação educativa. A reflexão, nesse sentido, considera o caráter individual e coletivo da refletividade tendo em vista a dimensão político-pedagógica da educação escolar para a emancipação social, e não fica restrita somente à reflexão-investigação de práticas particulares em aulas de forma individualizada e apartada de análises sobre os elementos que condicionam tais práticas.

A atenção ao conceito de professor reflexivo é relevante para se identificar políticas de formação em serviço no âmbito da escola, com o objetivo de obter maior facilidade para implantação de programas e projetos curriculares, constituindo o coordenador pedagógico, ou professor-coordenador, como mero multiplicador das reformas ou diretrizes definidas pelos sistemas de ensino, reduzindo tal profissional àquele que deve garantir que tais diretrizes sejam implantadas e assumidas pelos docentes. Nessa concepção, a reflexão se refere à prática

de cada professor em relação ao cumprimento do programa e o caráter do trabalho de coordenação é também de fiscalização.

Num outro paradigma, a coordenação do trabalho político pedagógico pode assumir um papel bastante diferente em favor da educação democrática e da formação contínua em serviço de sujeitos-professores capazes de compreender e analisar criticamente as questões educacionais, diretrizes, reformas e suas relações com o contexto social mais amplo que influenciam na organização da escola, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a formação contínua em serviço pode ser entendida como processo permanente no qual educadores escolares questionam e refletem sobre seu arcabouço teórico, metodológico, sobre a Pedagogia e as Ciências da Educação.

No dizer de Lima (2001a), a formação que ocorre num *continuum* é "mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, dentro das contradições da sociedade capitalista" (p.17)[9].

Mas a formação contínua dos docentes não se limita ao âmbito escolar, ocorrendo também fora da escola na participação em cursos, palestras, oficinas, encontros, seminários, congressos e ainda nas visitas a museus, exposições, freqüência a espaços culturais, artísticos, viagens, passeios, participação em movimentos populares, sindicatos e outros.

O termo formação contínua, na perspectiva aqui proposta, considera que o desenvolvimento pessoal e profissional é contínuo, como também é contínuo o aprimoramento da pessoa como ser humano e cidadão diante dos desafios colocados pelo trabalho e pela conjuntura mundial. O desenvolvimento profissional está intimamente articulado ao desenvolvimento da pessoa humana.

Mas é preciso reconhecer que esta mudança na concepção e efetivação da formação contínua é profunda, e implica inclusive em compreender a Educação escolar numa outra perspectiva. A concepção de formação de professores em serviço que, historicamente, vem se configurando como atualização, treinamento, reciclagem, entre outros termos, que restringe o significado dessa formação bem como a dimensão da reflexão dos professores, não se transforma rapidamente nem de maneira linear. Vivenciamos avanços e retrocessos, cujos contextos podem ser analisados no próprio processo formativo de professores, para que os

[9] Lima (2001a) apresenta uma revisão de dissertações e teses relativas à produção científica sobre formação contínua no período de 1996 a 2000.

espaços de conquistas para práticas reflexivas coletivas se ampliem e ultrapassem o nível do discurso.

Por outro lado, a formação contínua, dentro ou fora da escola, ainda que importante, não tem o poder de superar todos os problemas da educação escolar. As escolas estão inseridas num tempo-espaço histórico e, portanto, sofrem influências dos sistemas político, econômico, social, que exigem ações e mudanças em diferentes âmbitos. Compreender essa realidade é condição para que não se assuma a formação de professores como redentora e a falsa expectativa de que poderá resolver os históricos problemas da educação escolar brasileira. Mas, não podendo tudo, a ação docente tem espaços de contribuição construindo outras formas de ensinar e aprender, especialmente no interior de cada escola, pela comunidade escolar. Concordo com Freire (2007b) quando defende que

> [...] ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto à produção da linguagem, que é também conhecimento (p.6)

Esses argumentos de Freire ressaltam a importância de promover estudos, na formação contínua de professores, sobre os processos de ensino e aprendizagem que pressupõem a necessária compreensão e análise do contexto histórico-social, podendo oferecer suporte às comunidades escolares, no interior de cada escola, para a construção de currículos escolares comprometidos com a melhor qualidade da educação escolar, vinculando os conhecimentos à compreensão do mundo.

No âmbito da escola, o coordenador pedagógico poderia assumir uma importante liderança curricular democrática articulada com a formação contínua de professores em serviço, mas é preciso investigar as condições para que esta proposta se efetive, especialmente nas escolas do município de São Bernardo do Campo, foco desta pesquisa.

**Delineando o problema**

Durante o período em que atuei como professora na rede municipal de São Bernardo do Campo participei de diversos cursos e palestras que, embora tivessem seu valor enquanto

contribuição para as práticas docentes, tinham carga horária reduzida e tratavam os conteúdos de forma superficial, sem provocar amplas reflexões ou relações com o contexto político e social. Essas análises críticas foram sendo por mim construídas de forma gradativa e se ampliavam no decorrer do desempenho de meu trabalho docente, da relação com outros educadores e de minha busca pessoal por outros espaços formativos, participação em seminários, encontros, congressos, que despertaram meu interesse pelo ingresso no mestrado e posteriormente no doutorado, cujas contribuições foram significativas para meu desenvolvimento como pesquisadora e meu posicionamento crítico frente às questões educacionais.

O conceito de análises críticas que assumo, tem como fundamentação teórica a obra de Freire, que concebe a criticidade como capacidade gradativa de reflexões sobre a realidade, possibilitando constatações, desvelamento de intenções, causas, conseqüências, e possibilidades de intervenções para a transformação. A luta pela transformação, na expressão do autor, não é uma luta individual, mas um projeto coletivo.

Minhas análises críticas acerca da educação escolar, também se ampliaram por ocasião de meu ingresso no cargo de orientadora pedagógica[10] da Equipe de Orientação Técnica - EOT deste mesmo município, que ocorreu no início do ano 2000[11] por meio de concurso público. Trabalhar no âmbito da Secretaria de Educação me possibilitou outros olhares sobre o contexto em que são definidas as políticas públicas em Educação, nacionais, estaduais, municipais; as diretrizes e metas declaradas; e as condições reais para sua implantação, implementação e consolidação nas escolas.

Em 2000 eu atuava como orientadora pedagógica da Equipe de Orientação Técnica da Educação Infantil e, em 2002[12], passei a atuar na Equipe do Ensino Fundamental[13] - anos

---

[10] De acordo com o Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, Lei 4.681 de 1998, substituída pela Lei 5.820 de 2008, o pré-requisito para o cargo de orientador pedagógico é "possuir no mínimo 5 (cinco) anos de docência e ser licenciado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar; ou curso superior em Pedagogia com formação em Supervisão Escolar; ou licenciatura plena com pós-graduação lato sensu na área de educação, análoga a área de supervisão escolar, com carga horária mínima de 360 horas".

[11] Prefeito: Maurício Soares (1997-2000) – PSBD

[12] Prefeitos: Maurício Soares (2001-2003) – PPS; William Dib (2003-2004) – PSB; William Dib (2005-2008) – PSB; Luiz Marinho (2009-atual) – PT.

[13]A Equipe de Orientação Técnica do Ensino Fundamental até esta data (2009) tem sido composta por profissionais com diferentes formações. Por ocasião da elaboração desta tese (novembro de 2009), a equipe contava com dezessete orientadores pedagógicos, pedagogos; cinco psicólogos; seis fonoaudiólogos; uma assistente social; e uma terapeuta ocupacional. Há cinco profissionais com mestrado concluído; sete com mestrado em andamento; um com doutorado concluído; dois com doutorado em andamento. A Equipe atende 69 escolas de ensino fundamental I, com cerca de 53.000 alunos, conforme site oficial do município. http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sp/geoportal/COMPENDIO/educacao.pdf. Acesso em 09/07/09. Além da EOT do Ensino Fundamental, há outras Equipes na Educação Infantil, Especial e EJA. A administração

iniciais, na qual permaneço atualmente. Foi trabalhando na EOT que passei a compreender melhor como o sistema municipal de São Bernardo do Campo se organiza e o quanto os professores estão distantes das tomadas de decisões.

Os orientadores pedagógicos, cargo que ocupo atualmente, tiveram suas atribuições definidas no Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, Lei 4.681 de novembro/98, substituído pela Lei 5.820 de abril/2008. No Estatuto de 2008 as atribuições mantêm o caráter de supervisão e formação inerentes ao cargo de orientador pedagógico, mas o município optou por manter a nomenclatura do cargo orientador pedagógico e não supervisor, como ocorre na rede estadual paulista. Os motivos para essa decisão parecem estar atrelados ao caráter fiscalizador que se cristalizou no cargo de supervisor, difícil de superar, bem como a conotação de hierarquia em relação ao diretor escolar.

De qualquer forma, no desempenho das atribuições de orientadora pedagógica, tenho realizado acompanhamento do trabalho de um grupo de escolas[14], o que favorece reflexões individuais e coletivas porque discutimos com as equipes escolares e com a EOT, sobre os processos de ensino e aprendizagem, elaboração do PPP, entraves da gestão democrática, da participação da comunidade, da relativa autonomia das escolas e dos professores, enfim, da complexidade que caracteriza o trabalho escolar. Minhas interações com os profissionais da EOT, e com as equipes das escolas, foram revelando a distância entre o que se espera desses profissionais e o desafio cotidiano enfrentado por eles.

A experiência de atuar numa Equipe que tem como tarefa, entre outras, articular as diretrizes e metas da Secretaria de Educação com o trabalho de cada escola, tendo em vista o fortalecimento de seu PPP, denota grandes contradições. As escolas têm contextos diferenciados e não é possível e, do meu ponto de vista nem desejável, que certas metas ou diretrizes sejam implantadas da mesma maneira em todas elas. Desta forma, faz-se necessário considerar a realidade de cada uma, o percurso de trabalho da equipe escolar e as ações possíveis, articuladas com as metas específicas das escolas expressas em seu Projeto Político Pedagógico.

Meu acompanhamento às unidades escolares, os debates na EOT, a análise dos PPP e a pesquisa que realizei no mestrado (CAMPOS, 2004), demonstram que ainda não há, por

---

do PT, que assumiu em 2009, anunciou que, a partir de 2010, os psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais de todos os segmentos: Infantil, Fundamental, Especial e EJA, formarão outra equipe que ficará sediada em um Centro de Apoio Especializado.

[14] A EOT está sediada na Secretaria de Educação. Os orientadores pedagógicos vão às escolas em períodos quinzenais ou semanais, conforme as diferentes necessidades. Atualmente acompanho um grupo de cinco escolas.

parte da comunidade escolar, plena compreensão da dimensão político-pedagógica do trabalho educativo. O nível de participação da comunidade escolar nos Conselhos de Escola e na elaboração do PPP ainda é restrito e, em algumas escolas, a própria compreensão desse Projeto se vincula a uma exigência burocrática: documento a ser elaborado no início do ano para ser entregue à Secretaria de Educação.

Essa realidade prescinde de análise e compreensão para que não se corra o risco de atribuir apenas às equipes escolares a responsabilidade pelos entraves na elaboração de sua Proposta Pedagógica ou pela restrição participativa. Para tratar dessa questão abordo, no decorrer deste trabalho, certos aspectos do contexto político, econômico e social, que influenciam nas políticas em Educação e na organização dos sistemas de ensino e escolas. Sabemos que anos de formação autoritária, a falta de experiências democráticas e políticas públicas que inviabilizam a participação, dentre outros fatores, contribuem com a exclusão da comunidade escolar dos processos decisórios em diferentes níveis.

Como argumentei em minha dissertação de mestrado, o neoliberalismo[15] pressupõe a organização racional da escola, com uma forma de gerenciamento com vistas ao controle de resultados. Em seus estudos, Lima (2001) considera que termos como participação, gestão democrática, autonomia e tantos outros, podem estar travestidos de conceitos e significados aparentemente progressistas, mas que mantêm a ideia de racionalidade. A pedagogia crítica, nesta perspectiva, está voltada à capacidade de respostas e decisões rápidas às situações do cotidiano, sem que se pergunte a favor de que e de quem e contra que se trabalha (FREIRE, 2006)

> Do ponto de vista do poder e da ideologia neoliberal, a pedagogia crítica tem que ver apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas. As questões sociais e político-ideológicas não integram o horizonte de preocupações da prática educativa, considerada *neutra* por essência. (p.41)

---

[15] O modelo neoliberal decorrente do liberalismo econômico, político e social, têm como princípios basicamente: o individualismo, a liberdade e a propriedade. Decorre dessa ideologia: a valorização dos interesses individuais sobre os interesses da coletividade, a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso, a formação de alunos consumidores, capacidade de obter melhores resultados com menor custo, que pressupõe a gestão das escolas como empresas, políticas de privatizações etc. Sobre os temas neoliberalismo, globalização e a lógica do capital e seu impacto sobre a educação ver: BAUMAN (1999); SILVA Jr. et al. (2002); SANTOS (2002); TEODORO (2003); SANTOS (2005); MÉZÁROS (2005) citados nas referências bibliográficas. Paulo Freire também aborda esse tema no conjunto de sua obra, referindo-se às conseqüências econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais decorrentes do neoliberalismo e dos processos de globalização.

Seria desejável que a Equipe de Orientação Técnica, por ser uma equipe de profissionais concursados comprometidos com a melhor qualidade da educação pública escolar, pudesse provocar debates com as equipes de gestão com as quais interage, em torno dessa realidade, mas nem sempre consegue fazê-lo, mesmo porque a EOT também atua no seio de uma estrutura neoliberal, racional e burocrática. Contribuir com as equipes escolares no sentido de provocar reflexões sobre as contradições da realidade, fortalecendo o trabalho coletivo comprometido com um bom processo de ensino e aprendizagem é um grande desafio, tendo em vista o contexto em que as políticas dos governos, as leis e reformas são definidas.

Vejamos a questão da gestão escolar: antes da LDB 9.394/96 havia no município de São Bernardo do Campo apenas escolas de educação especial e de educação infantil administradas por um diretor escolar e um assistente de diretor. O diretor, com o apoio do assistente, era responsável pela organização administrativa e pedagógica da escola, coordenando as reuniões pedagógicas[16]. Até 1997, a carga horária dos professores da Educação Infantil era de 20 horas semanais, incluindo meia hora diária para organizar suas aulas.

Com a promulgação da referida LDB, essa organização escolar foi reformulada, tendo em vista a indicação da lei no que se refere à: gestão participativa; elaboração pelas equipes escolares de seu Projeto Pedagógico; formação contínua de professores; municipalização do ensino fundamental; dias letivos; carga horária, dentre outros aspectos. O município de São Bernardo do Campo iniciou o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental I – anos iniciais[17] em 1998 e foi necessário elaborar um novo Estatuto do Magistério[18].

A carga horária dos professores de Educação Infantil passou para 24 horas semanais, prevendo 20 horas em aulas, 2 horas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC,[19] e 2 horas em Horário de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha - HTPL. A carga horária dos professores do Ensino Fundamental I – anos iniciais, cuja municipalização estava se iniciando, foi definida em 30 horas semanais, sendo 25 horas em aulas, 3 horas em HTPC e 2 horas em HTPL.

---

[16] Algumas reuniões na Educação Infantil eram realizadas com as equipes de professores de escolas próximas e coordenadas pela EOT, na perspectiva de fazer circular ideias e propostas das escolas da rede municipal por meio da interação entre os professores.

[17] A municipalização do Fundamental I foi gradativa, iniciando-se em 1998 e concluída em 2004.

[18] Lei Municipal 4.681 de 26 de novembro de 1998.

[19] Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo foram criados pelo Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo em 1998 e se constituem em reuniões semanais dos professores em sua própria unidade escolar: 2 horas para os professores da educação infantil e 3 horas para os professores do ensino fundamental.

É preciso reconhecer que a inclusão de reuniões coletivas na carga horária foi uma grande conquista, mas esta carga horária ainda não contempla todas as demandas inerentes à docência, ou seja, é uma conquista que precisa ser ampliada. Além disso, é preciso colocar em debate o fato dos professores assumirem aulas no período da manhã e da tarde, no caso de ter ingressado por dois concursos públicos, acumulando dois cargos no Ensino Fundamental, ou um cargo no Ensino Fundamental e outro na Educação Infantil ou EJA, ou mesmo assumindo cargos em outras redes de ensino, implicando em carga horária semanal de 54, 60 ou até mais horas, o que aumenta a sobrecarga de trabalho.

Quanto à gestão das escolas do município de São Bernardo do Campo, foi criada uma equipe de gestão em cada unidade escolar, também regulamentada pelo Estatuto de 1998, formada pelos seguintes profissionais:

- Diretor, cujo provimento de cargo ocorre por concurso público. Embora tenha sido criada uma equipe de gestão, o diretor continua sendo o responsável legal pela escola, com nível hierárquico superior.
- Professor de Apoio Pedagógico - PAP, que é escolhido pela equipe da unidade escolar e assume a coordenação pedagógica.
- Professor de Apoio à Direção Escolar – PAD, que é escolhido pela equipe da unidade escolar e assume responsabilidades semelhantes à de vice ou assistente de diretor.

A condição para se candidatar à função de PAP ou PAD é ter graduação em Pedagogia e, para PAP, também há exigência de dois anos na docência. Com esse pré-requisito, os professores que desejam se inscrever apresentam uma proposta de trabalho, que será analisada pela equipe da escola indicada pelo candidato, para que seja validado, ou não, com anuência do diretor. Anualmente esses professores passam por um processo de avaliação para permanecer na função ou, se desejarem, podem retornar à docência, o que causa rotatividade de professores de apoio e, em muitas escolas, a equipe de gestão está sempre se renovando.

Tanto PAD, para apoio administrativo, quanto PAP, para apoio pedagógico, não se configuraram como cargos e sim como função exercida por um professor que se desliga

temporariamente da sala de aula para esta finalidade, mas recebendo o mesmo salário[20]. A função de PAD foi criada para substituir o cargo que havia, na Educação Infantil, de Assistente de Diretor que o Estatuto colocou em vacância. Assim, o PAD passou a exercer as mesmas atribuições do Assistente de Diretor, mas mantendo o salário de professor, portanto, menor. Uma vez que não havia professores em número suficiente para substituir esses Professores de Apoio que se desligavam da sala de aula, foram contratados estudantes de cursos de pedagogia para realizar estágios remunerados[21], por meio de convênios firmados com faculdades da região.

Creio que esses fatos nos permitem afirmar que as políticas, municipais, estaduais, nacionais, se alinham ao contexto neoliberal predominante em nossa sociedade, indicando a diminuição de gastos e racionalização do trabalho. A LDB, ao mesmo tempo em que incorporou certas reivindicações especialmente dos setores que defendem a democratização e melhoria da qualidade do ensino público, abre possibilidades para que as ações não estejam realmente comprometidas com tal propósito. No caso das políticas do município, a inviabilidade de ter estagiários assumindo aulas foi sendo denunciada, tanto pela EOT quanto pelas equipes escolares, sendo que, em 2001, os professores aprovados em concurso público começaram a ser contratados como substitutos e, em 2005, o município abriu concurso específico para professores substitutos, em regime de CLT[22].

Quanto aos HTPCs, instituídos pelo Estatuto do Magistério de 1998 a exemplo do que já ocorria na rede estadual paulista, é preciso cuidado para não correr o risco, como alerta Fusari (2007), de compreender o trabalho coletivo limitado a esses horários, com hora marcada para realização, ou mesmo restringir a formação contínua a esse tempo/espaço.

No município de São Bernardo do Campo, a defesa da escola como *lócus* para formação contínua de professores em serviço vinha se configurando anos antes da LDB 9.394/96. A EOT da Educação Infantil, durante a década de 1990, organizava reuniões com as equipes escolares.

---

[20] O salário inicial dos professores de Ensino Fundamental I com carga horária semanal de 30 horas é de R$ 1.607,90/mês (outubro/09). Ao assumir a função de PAP, passam a trabalhar 40 horas, recebendo salário proporcional no valor de R$ 2.143,87/mês. Apenas em 2007 todos os PAPs passaram a receber a gratificação de R$ 214,38 - Gratificação Atividade Educacional, Lei Municipal 5.635/06, passando o salário inicial para R$ 2.358,25/mês. Os que têm vantagens pessoais como tempo de serviço, por exemplo, recebem acréscimo salarial.

[21] Com a política de inclusão de alunos deficientes nas classes comuns, os estagiários também foram contratados para auxiliar os professores, mas o número de estagiários é insuficiente. A EOT vem apontando a inadequação dessa política de estágio.

[22] A administração do PT, que assumiu em 2009, anunciou a suspensão da contratação de professores substitutos e contratação apenas de professores efetivos, inclusive para casos de substituição.

Com a municipalização do Ensino Fundamental iniciada em 1998, que levou a política de criação da função de PAP e dos HTPCs, a formação de professores em serviço no âmbito da escola se consolida, sendo atribuído ao PAP a responsabilidade pela coordenação dessa formação, compreendendo que seu desenvolvimento ocorreria especialmente nos HTPCs. A SEC solicitou que as equipes de gestão elaborassem um projeto de formação para ser desenvolvido nesses horários.

Em algumas escolas de educação infantil onde já se havia instituído a ideia de que os diretores têm responsabilidade no acompanhamento pedagógico[23], que também implica na formação docente, estes continuaram desenvolvendo tais ações em parceria com o PAP, mas com a instituição dos HTPCs, os PAPs passaram a se responsabilizar pela coordenação.

Ao analisar os registros de discussões da EOT com os PAPs da Educação Infantil daquela época, confirma-se que, desde o início, estes foram tidos como responsáveis pela coordenação da formação de professores em serviço. O documento 'cenas inéditas da vida de uma PAP' (SEC, 1998)[24], que registra as discussões com os PAPs da Educação Infantil durante o ano de 1998, já os define como formadores destacando em sua atuação: discussões com os professores das escolas sobre os temas trabalhados em assessorias, trocas de experiências, discussões de textos, organização do espaço/tempo/materiais, observações de aulas e intervenções em projetos, planos, registros e relatórios elaborados pelos professores. O texto finaliza 'falando um pouco sobre relações grupais', uma vez que os PAPs passaram a coordenar os HTPCs, embora mantendo a docência em sala de aula[25]. Esta configuração foi diferente com os PAPs do Ensino Fundamental, que, desde o início da municipalização (1998), se desligavam da sala de aula para assumir a função em período integral, atuando na coordenação pedagógica que inclui a coordenação dos HTPCs. Nesse período, iniciou-se um processo de discussão entre a EOT e as equipes de gestão sobre a elaboração do PPP para o Ensino Fundamental.

A exigência para que as unidades escolares elaborem seu próprio Projeto Pedagógico Escolar, expressa na LDB 9.394/96, é também um avanço, mas sua efetivação demanda um processo difícil, demorado e peculiar em cada escola. De acordo com o Estatuto do Magistério do Município, o diretor tem como atribuição "garantir, no âmbito escolar, os princípios

---

[23] Sobre esse tema, consultar BARROS, C.O.T. de *O papel do* diretor *escolar na formação em serviço.* Um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

[24] Publicação interna, disponível na Biblioteca da Secretaria de Educação.

[25] A partir de 2001 os PAPs da Educação Infantil passaram a se desligar da sala de aula e atuar na função em período integral.

democráticos e participativos, envolvendo toda a equipe escolar e população usuária na proposição de objetivos e ações para o Projeto Pedagógico Educacional[26] da unidade escolar", bem como "planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas e horários de trabalho pedagógico coletivo...", mas na prática, nas escolas de Ensino Fundamental, geralmente são os PAPs que ficam à frente desse trabalho.

O Estatuto do Magistério manteve a carga horária do diretor em 40 horas, supondo que estas horas incluem as reuniões em HTPCs, uma vez que fazem parte de suas atribuições. Ocorre que na maioria das escolas essas reuniões são realizadas no período noturno, e o diretor precisa organizar seu horário para contemplar essa participação dentro das 40 horas semanais. Por outro lado, a Secretaria de Educação não exige essa participação, ficando a critério do diretor participar ou não. Há diretores que justificam a impossibilidade de participar porque têm outro trabalho no período noturno, pelas muitas demandas administrativas, entre outros argumentos. Grande parte dos que participam não assumem a coordenação, que fica sob a responsabilidade do PAP. A grave conseqüência da não participação, é que os diretores podem ficar apartados de reuniões semanais com os professores, justamente para discussões coletivas sobre o que é fundamental na escola: o planejamento coletivo articulado ao PPP, debates e decisões sobre a execução das ações planejadas para a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

No que se refere à atuação dos diretores, concordo com Severino (1992) quando argumenta que

> [...] cabe ao diretor envolver toda a equipe da Escola num processo contínuo de discussão sobre o sentido da Educação no contexto concreto da sociedade brasileira. Ele deve transformar sua Escola num verdadeiro centro de informações, de debates, de avaliações a respeito das questões sociopolítico-culturais que têm repercussão sobre a Escola, procurando firmar a posição da Escola ante esses contínuos desafios. (p.87)

O autor também defende que as diferenças entre as pessoas e as funções, explicitadas e reconhecidas, não podem atuar como pretexto para a intensificação das relações de poder (p.88).

---

[26] No final de 2008 o termo Projeto Pedagógico Educacional foi substituído por Projeto Político Pedagógico (PPP), sigla usada neste trabalho.

Superando a ideia de poder autoritário, é possível compreender o trabalho do diretor, no Município em questão, como o articulador do projeto educacional coordenando, em parceria com o PAP e PAD, a construção do PPP e as reuniões que ocorrem no âmbito escolar, que também se configuram em formação em serviço, favorecendo reflexões sobre a relação entre educação escolar, os princípios assumidos coletivamente no PPP, a concepção de sociedade, de sujeito, de educação e a *práxis* pedagógica coletiva. Mas a prática no Município, especialmente nas escolas de Ensino Fundamental I é inversa, ou seja, o PAP passou a ser o coordenador do PPP, em parceria com o diretor e PAD. E, para isso, entende-se que a formação inicial em Pedagogia e dois anos de docência são pré-requisitos suficientes para o PAP assumir essa coordenação. É nesse contexto que emerge o problema desta pesquisa: **Os PAPs quando assumem a função têm, de fato, condições para coordenar o trabalho político-pedagógico das escolas?**

Tenho como hipótese que os Professores que passam a exercer a coordenação pedagógica no Município enfrentam muitos obstáculos tendo em vista o contexto em que assumem tal função, a própria realidade da formação em nível superior oferecida nos cursos de Pedagogia e a complexidade inerente à função. O PAP é um professor que se desliga da sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, mas não há um processo formativo para essa passagem, portanto ele atua a partir de suas experiências formativas anteriores, dos saberes de suas experiências pessoais e das experiências na docência, o que nos leva a outros questionamentos: **A função de coordenação pedagógica não exige saberes que passam pela docência, mas vão além dela? A base teórico-metodológica da coordenação pedagógica é a docência e práticas pedagógicas que a incluem, mas não vão além dela? Os cursos de Pedagogia têm conseguido êxito na formação inicial de professores polivalentes e ao mesmo tempo pedagogos para exercerem as funções de gestores na escola?**

Partindo da hipótese de que os PAPs enfrentam muitos obstáculos, formulo também a hipótese de que precisam construir outros saberes para enfrentá-los, para além dos saberes da docência, uma vez que passam a fazer parte da equipe de gestão.

Considero que as funções de gestores nas escolas são fundamentais para discussões contínuas sobre o sentido da educação escolar na atualidade e para coordenar o processo coletivo de elaboração do PPP enquanto instrumento de luta em favor da escola pública e democratização do ensino. A gestão escolar compreendida nesses termos exige a construção

de saberes para o enfrentamento de problemas epistemológicos, políticos e pedagógicos para a construção do PPP.

Para Santos Neto (1998), é por meio do PPP que a escola define seus horizontes, escolhe seus objetivos e as ações para atingi-los, o que exige colocar em diálogo diferentes concepções e mergulhar na reflexão filosófica. Veiga (2000) entende tal Projeto como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola e que integra a dimensão política e pedagógica.

> Sua dimensão política se vincula ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. (p.13)

Esta pode ser uma importante proposta quando se tem por objetivo a construção de uma educação democrática, participativa. Anterior a qualquer decisão política e exigência legal, os educadores teriam que assumir seu papel, de importante relevância social, para a formação do sujeito que participe de um projeto de sociedade democrática. Ocorre que, na história da Educação, a ênfase nas técnicas, no pragmatismo, no autoritarismo, imprime marcas também nos educadores que, muitas vezes, assumem o PPP como mais um modismo, mais uma exigência burocrática que cumprem apenas como tarefa.

A escola sofre influência da predominante lógica economicista na organização do sistema de ensino do qual faz parte, nas relações escolares, nos currículos, nos programas, e a formação contínua dos professores pode ficar localizada nas práticas educativas, desvinculadas de análises teóricas que consideram o contexto social mais amplo. Freitas (2000) alerta que:

> [...] a concepção de formação no próprio local de trabalho, se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade. (p. 149-150)

Ou seja, conceber a escola como *lócus* de formação em serviço e o coordenador pedagógico como o responsável por essa formação se coaduna com a ideia de formação no campo das práticas educativas e, em vez de uma proposta inovadora, pode significar a manutenção do tecnicismo com outra roupagem. Nesse sentido, o PPP pode estar esvaziado do sentido político que visa a emancipação, mantendo seu caráter e tendência tecnicista e excludente.

Por isso, defendo que a revitalização da escola passa por retomar e fortalecer processos de participação e diálogo, e o PPP pode ser tomado como instrumento que congrega toda comunidade escolar para a construção de outras bases teóricas, outras relações, mais humanas e éticas. Em minha dissertação de mestrado (CAMPOS, 2004) defendo que o PPP não se limite a um instrumento de organização da escola, mas que também favoreça reflexões sobre as complexas relações entre educação e sociedade, os problemas que emergem do atual contexto político, social e as ideologias que permeiam os conteúdos escolares, elaborando ações que contribuam com mudanças.

A discussão e elaboração do PPP que considera a Educação como forma de intervir no mundo (FREIRE, 2007a), implica em desafiar os professores a uma análise mais abrangente dos princípios, concepções e finalidades da educação e, nessa perspectiva, a formação contínua de professores em serviço pode ser concebida como aquela mediada pela construção coletiva e permanente do Projeto Pedagógico. Essa proposta de formação contínua em serviço prescinde de intencionalidade, de planejamento, liderança, coordenação.

A partir dessas considerações, procurei investigar a possibilidade dos PAPs coordenarem o trabalho na escola nesses termos. Seria desejável, como propõe Fusari (2007) que:

> Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (p.22)

O autor também considera que a formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar percebê-la e assumi-la como valor e

condição básica para o desenvolvimento profissional, que também está muito ligado à prática social-cultural-política desses sujeitos.

Ocorre que a organização política e social influencia não apenas na organização das escolas e nas ações educativas, mas também na legislação, nas políticas educacionais nas reformas e nos sistemas de ensino e nem sempre os diretores e coordenadores assumem a liderança nos termos propostos, podendo fortalecer a concepção de educação bancária (FREIRE, 2005a), compreendendo os professores como aqueles que devem receber e seguir suas verdades, suas orientações, com base em relações de mando e subordinação.

Assim, na condição de educadora-pesquisadora atuando no âmbito da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, meu desafio nesta pesquisa se configurou em atuar nesta estrutura neoliberal em direção contrária a ela, no sentido de propor uma pesquisa com a participação de um grupo de cinco PAPs, justamente para que tivessem a possibilidade de debater sobre os condicionantes que influenciam no trabalho dos educadores e em sua própria prática, identificando contradições que, analisadas coletivamente, podem contribuir com propostas de mudanças. A intenção foi constituir um grupo de PAPs que pudessem participar de encontros mensais, nos anos de 2007 e 2008, para dialogar e desencadear processos reflexivos no âmbito coletivo e individual para a gradativa construção da consciência crítica.

Desenvolver esta pesquisa, nos termos mencionados tornou-se um grande desafio, sendo que esse posicionamento político-pedagógico me levou a buscar uma fundamentação teórica condizente com esse propósito. Meus estudos sobre os Círculos de Cultura organizados por Freire ofereceram inspiração e indicações relevantes para a organização dos encontros com as PAPs[27] convidadas.

### Fundamentação teórica para organização dos encontros com as PAPs

Estudando a obra de Paulo Freire considerei que seus fundamentos ofereciam suporte teórico a esta pesquisa, uma vez que os conceitos formulados pelo autor e vivenciados em suas experiências com educação de adultos, na década de 1960, tinham como propósito a educação política dos excluídos da sociedade elitista que predominava no panorama da conjuntura econômica e social daquele momento histórico. Seu propósito era superar a

[27] Nas referências as cinco PAPs que participaram desta pesquisa mantenho o termo no feminino, por serem todas mulheres.

“Educação bancária”, que compreendia os alunos como depositários dos saberes e culturas transmitidas pelos educadores depositantes (FREIRE, 2005a).

Freire organizou Círculos de Cultura que substituíram as tradicionais aulas para alfabetização de adultos, imprimindo outros significados para educação, cultura e alfabetização. Os encontros para alfabetização dos grupos populares foram organizados em outras bases teóricas para que os educandos não fossem depositários da cultura dominante, mas que pudessem compreender a dinâmica da sociedade brasileira e suas contradições, de forma a favorecer processos de mudança.

Nos Círculos de Cultura, a intenção era superar a visão fatalista do mundo e de adaptação a essa realidade supostamente imutável, por meio de um método pedagógico que procurava dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se na retomada reflexiva do próprio processo em que ele se vai descobrindo, manifestando e configurando o método de conscientização. (FREIRE, 2005a)

> A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (p. 17)

Essas ideias de Freire me levaram a desenvolver esta pesquisa organizando Círculos de Debates com cinco PAPs que foram convidadas como sujeitos-participantes. Minha intenção foi envolvê-las num processo de trabalho para que, reflexivamente, retomem o movimento da consciência que as constitui sujeitos que desempenham um papel profissional de grande relevância social.

Nesse sentido, a pesquisa não poderia ser **sobre** os sujeitos, mas **com** os sujeitos: cinco PAPs que atuam em escolas do Ensino Fundamental - anos iniciais, para debater sobre o tema em encontros mensais, no decorrer dos anos de 2007 e 2008, fundamentados nos referenciais freireanos de participação e diálogo, para a construção contínua da consciência crítica. Considero, com Freire, que a participação e as relações dialógicas são imprescindíveis para que possamos delinear outras formas de organização escolar, de formação de alunos e professores. Portanto, assumir esses conceitos na pesquisa pareceu-me necessário em termos de coerência.

Esta opção teórica pressupunha uma metodologia coerente com meus propósitos na pesquisa e, nesse sentido, configurei a metodologia na perspectiva dialético-dialógica freireana. A dialética em Freire parte da realidade concreta dos sujeitos para problematizar[28] seu mundo por meio do diálogo crítico. Em sua concepção dialética, Freire compreende a história como possibilidade e o papel dos sujeitos na construção da história.

Os processos dialético-dialógicos problematizando a realidade dos sujeitos pressupôs, nesta pesquisa, uma investigação inicial para este propósito. Iniciei, investigando o contexto de atuação das PAPs, e dialogando com elas acerca de sua própria leitura sobre esse contexto. Os dados coletados no início e durante o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados e submetidos a análises e debates coletivos para construção de conhecimentos sobre a coordenação do trabalho político-pedagógico nas escolas.

Nos Círculos de Debates, enquanto releitura ou reinvenção da proposta de Freire pudemos identificar certas contradições na organização da educação escolar e nas ações pedagógicas que ocorrem nas escolas, construindo e sistematizando saberes considerados necessários para favorecer processos de mudança. Saber que mudar é difícil, mas é possível, nos enche de esperança e nos mobiliza para renovar saberes “cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia”. (FREIRE, 2007a).

**Objetivos da pesquisa**

Mais do que fazer indicações, o objetivo central foi colocar em prática o que se indica, imprimindo à pesquisa caráter de formação em serviço por meio do diálogo, favorecendo reflexões críticas das PAPs sobre a educação escolar no e pelo trabalho realizado efetivamente por elas. Destaco ainda a relevância de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de coordenação pedagógica tendo em vista o fortalecimento do trabalho coletivo compreendido como meio importante para o fortalecimento do PPP e, principalmente, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Outros objetivos específicos foram assim definidos:

1) Propiciar reflexões em torno da importância do desenvolvimento de pesquisas em educação escolar incluindo educadores como sujeitos participantes, de forma que, gradativamente, possam também assumir a dimensão da pesquisa em suas práticas.

[28] A ideia de problematização vincula-se a debates sobre as contradições da realidade, compreendendo seu sentido histórico, político, econômico, de forma a engajar-se na luta pela humanização.

2) Criar espaço de participação para as PAPs, inserindo-as na pesquisa como sujeitos-participantes, contribuindo com a contínua ampliação de análises críticas acerca da coordenação do trabalho político-pedagógico, por meio de interações dialógicas.
3) Favorecer uma aproximação das PAPs com referenciais teóricos que possam contribuir com a compreensão da relação escola-sociedade, desvelando certas ideologias que embasam as políticas em Educação, macro; a organização escolar, meso; e as ações pedagógicas em aulas, micro.
4) Disponibilizar dados da pesquisa acerca da coordenação pedagógica para:
   As PAPs que participaram do processo
   A administração municipal de SBC
   As equipes técnicas
   As equipes gestoras
   As equipes escolares

As PAPs, ao participar dos Círculos de Debates, tiveram como objetivo discutir coletivamente os desafios que enfrentam para desempenhar melhor seu trabalho cotidiano, interagindo com seus pares para construir propostas didáticas e ações que contribuam com trabalho coletivo na escola onde atuam, para melhor qualificar o ensino e a aprendizagem. Meus objetivos e das PAPs se complementam, estão imbricados e se configuram na direção da construção contínua da consciência crítica, para pesquisador e participantes, sobre as questões relativas à escola pública.

Nesta pesquisa, defendo a tese de que as interações com educadores possam ocorrer a partir da releitura das propostas de Freire, considerando os conceitos de diálogo e participação com o propósito de favorecer a construção contínua da consciência crítica e da curiosidade epistemológica como imprescindíveis para operar mudanças nas escolas, a partir do fortalecimento de projetos coletivos centrados no ensino dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

O posicionamento político nesta investigação partindo da minha atuação como orientadora pedagógica implicou em assumir alguns riscos. O primeiro foi justamente realizar uma pesquisa na qual estou implicada como educadora-pesquisadora, trabalhando na Secretaria de Educação, evidenciando que não há neutralidade na condução da pesquisa uma vez que explicito meu posicionamento político-pedagógico. O segundo foi lidar com as relações de poder, entre pesquisador e sujeitos, que estão sempre presentes e precisam ser

consideradas durante todo o percurso da pesquisa. Ainda assim, optei por realizar a pesquisa nos termos mencionados, envolvendo as PAPs num trabalho coletivo de análise e reflexão sobre sua *práxis*, no enfrentamento da complexidade que caracteriza o trabalho educativo.

**Desenvolvimento da Pesquisa com as PAPs**

No começo da pesquisa, elaborei um mapeamento inicial sobre as cinco escolas onde as PAPs atuam, dialogando com elas acerca de alguns desses dados. As PAPs também responderam um questionário (Anexo I) e, em seguida, iniciamos os encontros coletivos para debater sobre os dados iniciais, levantando novos dados, que foram sistematicamente registrados. Foram realizados 11 encontros no ano de 2007 e 10 encontros no ano de 2008. De forma resumida, a pesquisa se desenvolveu da seguinte maneira:

1) Idas freqüentes do pesquisador às escolas, no início de 2007, para coleta de dados referentes às cinco unidades escolares onde as PAPs atuam e para as apresentações iniciais, uma vez que todas estavam assumindo a coordenação naquele ano, com exceção da PAP Sara, que havia assumido alguns meses antes.
2) Diálogos com as PAPs nas respectivas unidades escolares para uma primeira aproximação com sua leitura acerca da organização da escola e considerações sobre seu trabalho.
3) Entrega de questionário nas escolas para ser respondido individualmente pelas PAPs e agendamento do primeiro encontro coletivo.
4) Coleta dos questionários para organização dos dados com o objetivo de discutir as respostas com as PAPs nos encontros coletivos.
5) Realização do primeiro encontro com as cinco PAPs, esclarecendo a intencionalidade da pesquisa.
6) Continuidade dos encontros mensais para definição do tema gerador[29], uma vez que o trabalho das PAPs poderia ser objeto de diálogo a partir de diferentes aspectos, daí a importância de definir com elas o tema gerador que, no caso, foi trabalho coletivo.

[29] Numa releitura da proposta de Freire, trata-se de um tema central que ‘gera’ outros temas, ou subtemas.

7) Debates e problematização do tema gerador por meio de diálogos coletivos sobre situações reais que se desdobrou em subtemas. As PAPs elaboraram registros e relataram episódios sobre seu trabalho, que também foram analisados e discutidos coletivamente durante os encontros.
8) Paralelamente aos encontros coletivos com as PAPs, observei suas ações nas respectivas unidades escolares, elaborando registros do trabalho coordenado por elas, os quais também foram analisados e debatidos coletivamente durante os encontros.
9) Sistematização dos dados para elaboração da tese.

No decorrer dos encontros com as cinco PAPs os diálogos foram gravados e registrados, sendo que tais registros foram lidos por todas[30] para eventuais reformulações ou acréscimos[31]. Os debates e as discussões sistematizadas contribuíram para que o grupo pudesse destacar aspectos relevantes acerca de sua atuação. O desenvolvimento da pesquisa, aqui relatado, ocorreu a partir dos seguintes aspectos, fundamentados nas experiências com os Círculos de Cultura:

1) O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade (FREIRE, 2005a). No caso das PAPs essa "realidade" se refere à Educação pública escolar.
2) A definição pelo grupo de PAP do tema gerador foi imprescindível. A coordenação pedagógica poderia ser discutida a partir de diferentes temas escolhidos pelo pesquisador. No entanto, numa relação democrática, não cabe ao pesquisador definir o tema gerador, pois esse é resultado da análise dos sujeitos sobre o contexto em que atuam, das reflexões críticas sobre as relações dos sujeitos com o mundo e dos sujeitos entre si.
3) No processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação do pesquisador com a problematização dessa temática.

[30] O longo tempo de gravação não permitiu entregar às PAPs os registros com todas as transcrições. Os registros entregues se referiram à síntese das discussões coletivas.
[31] A introdução da tese, aqui apresentada, também foi entregue às PAPs para eventuais sugestões. A tese encerrada foi apresentada em reunião realizada no ano de 2009.

4) O desdobramento do tema em subtemas, de forma encadeada, é também fruto da construção do grupo.
5) Decorre desse processo que o pesquisador não é o que sozinho levanta os dados para investigação e análise restringindo-se a questionários ou entrevistas. Os dados também emergem no grupo, são problematizados pelo pesquisador e discutidos pelos participantes num processo interativo e dialógico. Os registros são elaborados no decorrer da pesquisa.
6) O processo dialógico-dialético parte da realidade dos sujeitos e se constitui na discussão dos diferentes posicionamentos, das contradições, sentimentos, (in)conclusões.
7) Ler a realidade, dizer e escrever sobre ela são processos fundamentais para a pesquisa e para a formação dos sujeitos, que pressupõe a construção de conhecimentos e da consciência crítica, sempre compreendida como processo contínuo.
8) Na análise dos dados, teoria e prática não se dissociam.
9) O papel do pesquisador é de coordenar os encontros entre os sujeitos; problematizar; provocar análises e reflexões por meio de relações dialógicas; sistematizando os conhecimentos construídos para socializá-los com o grupo.

A inspiração nos Círculos de Cultura não significou sua reprodução nesta pesquisa, mesmo porque os Círculos foram propostos num determinado contexto histórico e social para a educação de grupos populares, vítimas da exclusão e opressão social, cultural e política e não poderiam ser simplesmente transplantados para qualquer contexto[32]. Minha investigação não é com grupos populares, mas com um grupo de profissionais da Educação que, da mesma forma que os grupos populares, precisam ser incluídos em processos formativos e de pesquisa, para que vivenciem a gradativa construção da consciência crítica, nesse caso, sobre os problemas da educação pública e suas implicações nas ações escolares e aprendizagens dos alunos.

Os Círculos de Cultura não foram aqui reproduzidos, mas seus princípios foram considerados na construção de relações menos assimétricas, não verticalizadas nem dominadoras, para desenvolver uma pesquisa numa **abordagem qualitativa de intervenção**,

[32] Os Círculos de Cultura tiveram diferentes configurações nas cidades e países onde foram realizados.

que assim pode ser caracterizar como **pesquisa-ação**. A pesquisa-ação constitui-se em espaço formativo para o pesquisador e sujeitos – neste caso um grupo de PAPs que, num processo de ação-reflexão-ação, exercitam a curiosidade epistemológica e constroem conhecimentos para intervir na realidade, na perspectiva da democratização quantitativa e qualitativa do processo de ensino e aprendizagem para as camadas populares que freqüentam as escolas públicas.

Os fundamentos dos Círculos de Cultura ofereceram suporte para esta pesquisa nos termos citados, a partir do estudo das seguintes obras de Freire: Pedagogia do oprimido 46ª. ed. (2005a); Educação e atualidade brasileira 2ª. ed. (2001a); Política e Educação 5ª. ed. (2001b); Educação como prática da liberdade 9ª. ed. (1979); Educação e mudança 12ª. ed. (1983); Conscientização 3ª. ed. (2005b) e Pedagogia da esperança (1992). Obras de autores que tratam dos Círculos de Cultura também foram estudadas: O que é método Paulo Freire 29ª. ed. (BRANDÃO, 2008a), Política e educação popular no Brasil: um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 1981), Pesquisa participante (BRANDÃO, 1985) e também a obra de Paiva que teceu críticas a Paulo Freire na década de 1980: Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista 2ª. ed. (PAIVA, 2000).

Os conceitos de Freire de diálogo, participação e consciência crítica, foram aprofundados a partir da leitura das demais obras do autor, citadas em todos os capítulos deste trabalho.

No capítulo I, apresento um breve panorama da época em que foram sistematizados e desenvolvidos os Círculos de Cultura no Brasil – início dos anos 1960 - abordando seus fundamentos e sua releitura nesta pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa com as PAPs possibilitou configurá-la numa abordagem qualitativa de intervenção, na perspectiva de pesquisa-ação pressupondo uma epistemologia crítica das práticas educativas, com finalidades emancipatórias, convergindo, portanto, com os referenciais freireanos. Monceau (2005) Franco (2005) e Thiollent (1986) embasam essa metodologia.

No capítulo II analiso alguns aspectos das políticas educacionais e suas conseqüências na organização das escolas, nas ações pedagógicas e na formação contínua de professores. Além da obra de Freire, outros autores foram por mim selecionados para fundamentação deste capítulo: Fusari (1988, 1997), Saviani (1996, 2000, 2004), Nogueira, (1989), Pimenta (2002), Teodoro (2003), Torres (1996, 1998), Santos (2002) dentre outros.

O Capítulo III trata do contexto de realização da pesquisa, abordando a educação escolar no município de São Bernardo do Campo e apresentando dados sobre as unidades escolares onde as PAPs atuam. Os dados foram coletados em documentos e sites oficiais do Município, documentos das escolas e também por meio de diálogos com as equipes de gestão e com o grupo de PAPs.

O Capítulo IV apresenta meu relato sobre os diálogos iniciais nos Círculos de Debates acerca das razões que levaram as PAPs a assumir a função, suas manifestações sobre os desafios iniciais e análise dos dados para definição do tema central.

O Capítulo V aborda alguns aspectos dos registros sobre os debates com o grupo de PAPs, os diálogos sobre o tema trabalho coletivo e subtemas: a profissão docente, a formação de professores, o plano de formação de professores em serviço nas escolas e o currículo em ação.

O Capítulo VI trata dos diálogos sobre o trabalho coletivo, os entraves e possibilidades para sua constituição e fortalecimento. Neste capítulo há excertos de registros reflexivos elaborados pelas PAPs e sistematização de alguns saberes considerados relevantes para o desempenho da coordenação pedagógica.

Nos capítulos IV, V e VI, além dos referenciais freireanos, vários autores contribuíram para os diálogos coletivos: Fusari (1988, 1997, 2007), Arroyo (2000), Pérez Gómez (2001), Torres (1996, 1998), Rodrigues & Esteves (1993), Apple (2006) além de autores de pesquisas sobre o tema Coordenação Pedagógica.

Esta tese se encerra com as considerações sobre a pesquisa, que podem levar a outros questionamentos, análises e possibilidades.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS
## PRESSUPOSTOS PARA PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO

> *Pedagogia do oprimido* representa uma fronteira textual em que a poesia desliza para dentro da política e a solidariedade se torna uma canção para o presente começada no passado enquanto espera ser ouvida no futuro.
>
> Henry A. Giroux

A *práxis* pedagógica no âmbito escolar, compreendida nesta pesquisa como dimensão da prática social, tem historicidade e ocorre num dado contexto sócio-cultural. Por sua natureza política, está permeada pelas relações de poder que tecem a trama social, mas não se limitam a reproduzir tais relações, posto que haja formas de atuar para contribuir com a transformação da própria Educação e da sociedade, estabelecendo-se outras formas de relação com o poder. Esta ideia está presente na obra de Paulo Freire, cujos conceitos de diálogo, participação e consciência crítica, que inclui a ação, ofereceram suporte teórico a esta pesquisa. E, para a compreensão de tais conceitos, tornou-se necessário caracterizar brevemente o período em que o autor iniciou a sistematização de suas formulações teóricas e desenvolveu experiências nos Círculos de Cultura. A releitura desta proposta de Freire será abordada neste capítulo, considerando seus fundamentos especialmente para a organização dos encontros com os sujeitos participantes.

O desenvolvimento desta pesquisa por meio de reuniões sistemáticas com as PAPs possibilitou configurá-la numa abordagem qualitativa de intervenção, na perspectiva de pesquisa-ação, pressupondo uma epistemologia crítica das práticas educativas, com finalidades emancipatórias, cuja abordagem será aqui apresentada.

### 1. O pensamento de Freire: finais dos anos 1950 e início dos anos 1960

Paulo Freire conheceu muito bem os problemas de nosso país e de seu povo, não por ouvir dizer, mas por viver e sentir. Como o próprio autor declarou, a fome em sua infância já o fazia pensar que o mundo teria de ser mudado.

> Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram (FREIRE, 2003, p.37).

Suas experiências de vida aliadas aos estudos teóricos o levaram à formulação de uma pedagogia voltada para a Educação na perspectiva político-social: seja nos movimentos populares onde ocorrem a Educação não formal, seja nas instituições escolares de educação formal[33]. O objetivo central da Educação, para Freire, é a percepção da dinâmica da sociedade brasileira e suas contradições, de forma a favorecer processos de mudança.

Em sua obra *Educação e atualidade brasileira*[34], o autor critica as relações autoritárias predominantes na sociedade brasileira dos anos 1950 e consequentemente nas escolas, públicas ou não, e em outras instituições. Para o autor, as escolas, em todos os graus, negavam a formação para uma sociedade democrática e a formação de professores ocorria em função de uma sociedade rigidamente autoritária. No final da década de 1950, escrevia o autor:

> A uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz, como acentuaremos mais adiante, um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa democratização (FREIRE, 2001a p.11-12).

O autor identificava uma concepção de Educação escolar que denominou de Educação bancária (FREIRE, 2005a), que não contribuía com a formação de sujeitos para uma sociedade democrática. Por outro lado, destaca que a luta pela democratização da sociedade não pode estar circunscrita apenas à Educação[35], que sozinha não transforma a sociedade, mas tem papel relevante na formação humana e política dos educandos.

Analisando a sociedade nos finais da década de 1950, Freire entendia que o povo, pela sua inexperiência democrática, exercitava a "assistencialização" que ele definiu como o

---

[33] Em sua obra, Freire trata da Educação compreendida de maneira ampla, abordando tanto a Educação formal, escolar, como a não formal. Freire reconhece e valoriza os diferentes espaços de formação e entende que os movimentos populares são lugares de educação política do povo, mas ao mesmo tempo, demonstra sua crença na escola pública, que joga um papel importante na transformação social, portanto, defende a luta pela escola pública, cobrando do Estado o seu dever. (FREIRE, 2001b)

[34] Trata-se da tese de concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, que, em 1959, o próprio autor publicou. O livro de 2001, com o mesmo nome, é uma publicação póstuma da Editora Cortez e Instituto Paulo Freire.

[35] Neste caso, compreendida em sentido amplo.

máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos: um povo oprimido que assistia passivamente à miséria e à dominação como mero fatalismo.

As ideias fatalistas, ou seja, a compreensão de que certos acontecimentos são inevitáveis e que o mundo não pode ser mudado, estão presentes ainda hoje. Para muitos, o futuro é simples repetição do presente, as discriminações, as injustiças, as exclusões, a fome, o desemprego, são situações fatalistas e não podem ser evitadas, portanto, continuarão se repetindo. O futuro é pré-dado, uma sina à qual temos que nos submeter.

Outra forma de compreender a História é depositar no indivíduo a responsabilidade de mudar o mundo: quanto melhores forem os indivíduos - amorosos, compreensivos, cooperativos - mais poderão contribuir para melhorar o mundo. Esta visão limitada deixa intocada a problematização da conjuntura e das estruturas sociais. A formação dos sujeitos é de grande relevância, não apenas para que sejam individualmente ‘bons’, mas principalmente para que possam agir no sentido de lutar por um mundo mais humanizado. E essa luta é coletiva.

É relevante considerar a dimensão do sujeito individual e sua relação com o outro, para formar coletivos que possam dialogar sobre os dilemas do mundo, atuando na direção de outras formas de organização social, mais humanas e éticas. O ser humano “vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil” (FREIRE, 2001b). Essa visão está relacionada à concepção de sujeito histórico, social, datado e situado, e à compreensão da História e da Educação como possibilidade. Nesse sentido, Freire propõe a superação de ideias fatalistas elegendo a dialogação como metodologia para ser usada em todo e qualquer processo pedagógico.

O conceito de diálogo na obra de Freire, como processo dialético-problematizador, impulsiona o pensamento crítico sobre a realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo ocorre entre sujeitos mediados pelo mundo para a construção de conhecimentos e é tomado numa perspectiva ontológica, isto é, tem intencionalidade, portanto não é neutro e implica em assumir posicionamento político e uma *práxis* social humanizadora.

> A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido, destacado, passa a sê-lo (FREIRE, 1974, p. 20)

As formulações teóricas que Freire começou a construir e sistematizar fundamentaram os Círculos de Cultura, no início dos anos 1960, idealizados pelo autor como alternativa à educação escolar convencional e à educação bancária, para alfabetização de adultos[36]. Nos Círculos as pessoas ficavam dispostas em uma roda na qual ninguém ocupava um lugar proemiente, contando com um coordenador dos diálogos que ocorriam entre as pessoas que se propunham a construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende (BRANDÃO, 2008b).

Os Círculos de Cultura para alfabetização de adultos surgem num contexto de efervescência política no Recife e da criação de vários movimentos populares que atuaram intensamente no cenário político e social. Freire inicia sua proposta de alfabetização no Movimento de Cultura Popular - MCP[37] tendo como propósito realizar uma educação para a liberdade[38], no panorama da conjuntura econômica e social daquele momento histórico e, desta forma, o conceito de alfabetização em Freire vai além da compreensão do sistema alfabético.

O ponto de partida era a investigação da leitura do mundo dos educandos, por meio de seu pensamento-linguagem. A proposta de Freire era investigar as expressões do povo, sua linguagem, sua palavra, sua sintaxe, a forma como constrói seu pensamento a partir de sua compreensão das diversas situações da realidade. Os dados dessa investigação eram codificados por desenhos, fotos, slides de cenas da vida cotidiana, sendo que as descodificações eram propostas por meio dos diálogos com os educandos acerca do significado das cenas e palavras apresentadas. Nessas descodificações os sujeitos exteriorizavam "sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das 'situações-limites', sua percepção estática ou dinâmica da realidade" (FREIRE, 2005a, p. 113-114). O diálogo-problematizador da realidade percebida pelos sujeitos provocava análises

---

[36] Houve a compreensão de que Freire estava propondo a desescolarização uma vez que a escola reproduzia as relações sociais excludentes. Apesar de organizar os Círculos de Cultura em locais diversos e não propriamente nas escolas, Freire manifestava sua defesa pela escola pública. "[...] em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras [...] os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir seu dever [...] em favor da escola, que sendo pública deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade" (FREIRE, 2001b).

[37] Em 1960, Miguel Arraes, que havia sido lançado pela "Frente" e conquistado a prefeitura de Recife, enfrentava o problema de falta de escolas. A partir de um plano de educação popular surge o Movimento de Cultura Popular - MCP aproveitando espaços disponíveis em diversos locais, como igrejas, clubes, associações, para instalação de salas de aula. Participaram do MCP vários intelectuais e artistas. (BEISIEGEL, 1981)

[38] Educação para a liberdade, em Freire, tem o sentido de emancipação como possibilidade de superar a opressão. Há formas diferentes e variadas de opressão desde agressão física até formas simbólicas: na sala de aula, na escola, na família, nas instituições.

críticas, favorecendo a percepção do conjunto de contradições que emergem dessa leitura, fazendo emergir outras leituras possíveis.

Esse processo dialético-dialógico parte da realidade concreta dos sujeitos, problematizando sua leitura de mundo por meio do diálogo crítico e assume novas formas e níveis de elaboração da vida em sociedade; no diálogo aberto há o exercício de expressão, argumentação, debate dos sujeitos participantes acerca de diferentes ideias ou posições, num processo de construção dialógica do mundo (ZITKOSKI, 2008).

Os movimentos de alfabetização de adultos tinham o diálogo como um dos conceitos fundamentais numa perspectiva problematizadora, com o propósito de desenvolver processos educativos intencionalmente planejados para favorecer a compreensão dos problemas socioeconômicos do país, identificando caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade brasileira mais justa e democrática. Assim, alfabetizar queria dizer também conscientizar[39], superando a educação livresca e favorecendo a construção de ideias próprias e inserção do povo na redemocratização do país.

> Conscientização é óbvio que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2005a, p.132)

A consciência crítica supera explicações mágicas ou fatalistas por princípios de relações causais; recusa a passividade, o assistencialismo - no sentido de apenas assistir; e prepara para ações intencionais contra a desumanização. A construção da consciência crítica reconhece as contradições do mundo, oferecendo oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de ação, assumindo opções em termos de compromisso político e social, portanto, ação-reflexão-ação são processos concomitantes, contínuos, que não dissociam teoria e prática e qualificam a *práxis*.

O contexto daquele momento histórico favorecia a emergência dessas ideias, pois, apesar da moldura autoritária, o período de 1945 a 1964 foi marcado por um clima de otimismo e um dos raros momentos de experiência democrática, como observa Romão (2001). Freire escreveu sua primeira obra e desenvolveu as primeiras experiências de

---

[39] Por terem sido atribuídos diferentes significados aos termos ‘conscientização’ e ‘tomada de consciência’ é preciso esclarecer. Como explica Gadotti (1996), conscientização difere da tomada de consciência que é uma etapa da conscientização. “A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda; é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência não” (pg.81). Assim, o termo conscientização pressupõe a necessidade da ação.

educação de adultos no cenário político construído pela aliança entre o partido dos trabalhadores[40] e o partido das novas elites[41], conhecido como Pacto Populista "significando, na verdade, uma tentativa de construção de uma base social heterogênea de sustentação política para lideranças carismáticas inscritas no universo do projeto político burguês". (ROMÃO, 2001 pg. XXVII-XXVIII)

A ambiguidade do regime populista, que ora continha as massas populares, ora as trazia às ruas (FREIRE, 2001b), ofereceu possibilidades, brechas, para que Freire, como educador popular[42], colocasse em prática sua proposta de Educação para a formação política dos educandos.

A preocupação de Freire com a urgência da alfabetização[43] naquele momento histórico justificava-se pelo grande contingente de população não alfabetizada vivendo na pobreza, vítima de um sistema social marcado pela desigualdade e opressão. A educação bancária (FREIRE, 2005a) havia de ser enfrentada, pois mantinha os educandos como espectadores, receptores, depositários da cultura e dos conhecimentos socialmente valorizados.

As experiências de Freire nos Círculos de Cultura, organizados a partir desta fundamentação teórica, começaram a se destacar pela rapidez com que os alunos se alfabetizavam. Ao mesmo tempo, as Ligas Camponesas[44] se multiplicavam provocando preocupações no governo Americano, que instalou um escritório da *United States Agency for International Development – USAID*, em Recife, declarando seu propósito de ajudar no desenvolvimento, numa clara estratégia contra uma possível ameaça comunista (BEISIEGEL, 1981).

A agência americana oferecia incentivo à industrialização e queria implantar programas nas áreas da saúde e educação, ressaltando o interesse norte-americano com o progresso e bem estar da população. A campanha de alfabetização passou a ser um foco de

---

[40] Partido Trabalhista Brasileiro - PTB.

[41] Partido Social Democrático - PSD, de tendência estrutural para a direita.

[42] O termo educador popular atribuído a Freire não significa populista, no sentido de massificação, que geralmente caracteriza esse regime. Freire defendia a educação do povo ressaltando sua opção pela pedagogia e aproveitando o caráter ambíguo do populismo: ao mesmo tempo manipulador e fator de mobilização democrática, que criava condições favoráveis para a participação na vida política (FREIRE, 2005b).

[43] De acordo com dados do IBGE, em 1960, havia no Brasil 16 milhões de analfabetos (adultos com mais de 15 anos), representando 40% dessa população. A Constituição de 1946 proibia o voto do analfabeto, o que tornava ainda mais relevante sua necessidade de alfabetização. Os dados do IBGE de 2006 revelam que ainda há 14,4 milhões de analfabetos, correspondendo a uma taxa de 10,2%, índice ainda muito elevado.

[44] As Ligas Camponesas eram consideradas ameaçadoras porque representaram um importante movimento de luta pela reforma agrária, até o golpe de 1964.

intervenção para controle do eleitorado[45] e Freire foi convidado a desenvolver seu o método[46] em grande escala no Rio Grande do Norte com recursos do programa Aliança para o Progresso[47]. A aceitação do convite gerou conflito com as forças de esquerda, mas Freire impôs como condição a não interferência na programação e a incorporação dos estudantes[48] ao programa. O que Freire pretendia, e conseguiu, era expandir seu método mantendo as mesmas bases filosóficas e político-pedagógicas, afirmando que os recursos da Aliança, extraídos do país no âmbito da relação de dependência e devolvidos sob a sempre inaceitável forma de assistência para o desenvolvimento, ao serem empregados nesta educação emancipadora voltar-se-ia contra o próprio imperialismo e seus representantes locais (BEISIEGEL, 1981 p. 301).

Para expandir suas ações em favor dos oprimidos, Freire usou a própria estrutura hegemônica, ampliando os Círculos com financiamento externo e colocando em prática a Educação para a Liberdade, numa perspectiva contra-hegemônica, tendo em vista um amplo trabalho de organização política das classes populares. Com a nomeação do democrata-cristão Paulo de Tarso para o Ministério da Educação em junho de 1963, época em que João Goulart ocupava a presidência da República, Freire foi chamado a realizar uma experiência também em Brasília, tendo como meta desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização. Para isso, contou com a equipe da Universidade Federal de Pernambuco para a formação de coordenadores dos Círculos de Cultura e, mesmo com dificuldades, em nove meses de trabalho foi possível preparar quadros em quase todas as capitais brasileiras, onde os Círculos foram implantados.

Ao mesmo tempo em que eram preparados esses quadros de coordenadores, iam-se formando círculos experimentais, com os quais se ampliava o número de coordenadores para a extensão da campanha, somando-se o esforço de outras equipes: São Paulo, Brasília, Porto Alegre etc. (FREIRE, 1983 p. 79). Com esta logística, funcionaram no Brasil mais de 20.000 Círculos de Cultura na etapa de alfabetização, prevendo-se etapas posteriores para aprofundar

---

[45] Os programas de alfabetização faziam parte da plataforma política dos candidatos para conquistar o eleitorado. A alfabetização era de interesse político para aumentar o número de eleitores, desde que os mantivessem com conhecimentos suficientes apenas para votar. A alfabetização não poderia ter como propósito formar cidadãos, considerada “doutrinação comunista” (BEISIEGEL, 1981)

[46] Gadotti (1996) considera que a rigor, não se poderia falar em Método Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que um método de ensino.

[47] A Aliança para o Progresso (1961-1970) era um programa dos Estados Unidos que previa colaboração financeira para o desenvolvimento econômico da América Latina.

[48] Havia estudantes da Universidade Federal do Recife que participavam dos trabalhos nos Círculos de Cultura.

os conhecimentos dos recém-alfabetizados. Funcionando de segunda a sexta-feira, por cerca de uma hora e meia, em aproximadamente dois meses os alunos já estavam alfabetizados.

A imprensa começou a noticiar que o método era revolucionário, não se limitava a alfabetizar e incentivava a comunização do Nordeste. Em janeiro de 1964 a USAID retirou o apoio, no entanto, Freire e seu método já haviam alcançado notoriedade nacional.

Em março de 1964, os militares assumiram o poder e os programas de alfabetização foram remodelados. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 1967, foi o inverso da Educação política proposta por Freire.

## 2. Os Círculos de Cultura – pressupostos, críticas e possibilidades

No final da década de 1950 e início da década de 1960, as ideias de Freire representavam um processo de luta para superar a mentalidade colonial caracterizada pela dominação e os educandos, nos Círculos de Cultura, eram desafiados a refletir e debater sobre essa realidade, tendo em vista a conquista da soberania nacional. Nesse período, as ideias do autor estavam influenciadas pelo pensamento católico moderno e pelo referencial filosófico de Jaspers[49] e Marcel[50]. O existencial-culturalismo de Corbisier[51] também se constituiu como um dos pilares de suas ideias na década de 1960.

Naquele momento histórico, Freire, alinhado aos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB[52], acreditava que o desenvolvimento do país favoreceria o surgimento de uma cultura autônoma, de um pensamento nacional autêntico, mas não fazia claras alusões à questão das classes sociais e, mais tarde, reconheceu essa lacuna.

Na década de 1970, com a publicação da Pedagogia do Oprimido, é possível perceber mudanças no pensamento de Freire que se aproxima das ideias de Marx e de outros teóricos críticos: Hobsbawn, Goldman, Lukács, Gramsci, Sartre. Nas décadas seguintes, o autor

---

[49] Karl Theodor Jaspers (1883-1969) – Filósofo e psiquiatra, de origem alemã.
[50] Gabriel Marcel (1889-1973) – Filósofo e existencialista cristão, de origem francesa.
[51] Roland Corbisier era um dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB. Nasceu em São Paulo, foi o fundador e primeiro diretor do ISEB. Filósofo e escritor publicou várias obras.
[52] Eram chamados de isebianos os intelectuais do ISEB, que foi criado por meio do decreto 37.608 de 1955. Para Romão (2001) Freire avança em relação aos isebianos, tanto pela sua "desconfiança sobre o populismo" quanto por acreditar na democracia com o povo e não para o povo. O nascimento do ISEB e as fases pelas quais passou a instituição fazem parte do relatado de Romão no texto "Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista" In: FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira.* São Paulo: Cortez, 2001a. A respeito do ISEB, consultar também TOLEDO, C. N. de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977.

avança em suas formulações teóricas, sempre levando em conta sua incompletude e abrindo-se para novos debates e novas abordagens.

Na análise da obra de Freire é preciso considerá-la em seu todo, contudo, no decorrer de sua elaboração teórica foi alvo de muitas críticas, as quais recebeu e analisou com seriedade e que o fizeram avançar em suas posições político-pedagógicas.

Paiva (2000), critica o que considera "viés iluminista" dos intelectuais do ISEB e, consequentemente, de Freire e Corbisier, que, em seus estudos sobre a formação colonial da cultura brasileira, concluem que, em razão da alienação, da heteronomia, da inautenticidade, da transplantação característica do "complexo colonial" não se formara uma cultura, um povo, uma nação brasileira, cabendo aos intelectuais "iluminar o caminho a ser seguido". (p. 69)

A esse respeito, encontramos na obra de Freire (1992), o argumento de que jamais defendeu a imposição de suas ideias e nem o desrespeito ao saber e à cultura popular.

> A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não a experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1992, p. 156)

A multiculturalidade não é algo natural, pois depende de mobilização, organização, respeito de uma cultura em relação à outra e esta é uma conquista numa perspectiva ética, de respeito às diferenças. Freire combatia a imposição de uma cultura sobre a outra assim como combatia o "elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares" (1992, p.158). Tampouco teve como propósito a imposição de suas ideias, ao contrário, sempre defendeu o diálogo, mas sem esconder seu claro posicionamento político.

> Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético. (p.79)

O autor enfatiza que não há, e nem é possível haver, prática educativa neutra, por isso todo educador tem o dever científico e ético de explicitar suas ideias, suas opções políticas, sua concepção de ser humano e de sociedade.

Freire recebeu outras críticas acerca de seu método como, por exemplo, o risco da manipulação. Sobre isso responde que não há possibilidade de uma prática educativa em que professores, professoras, alunos e alunas estejam isentos do risco da manipulação e suas conseqüências; não há uma "prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos" (FREIRE, 1992 p. 80), o que não pode ser confundido com autoritarismo e arrogância.

> Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a "superioridade" de seu saber acadêmico às "incultas massas", isto sempre fiz. E disto falei quase exaustivamente na *Pedagogia do oprimido.* E disto falo agora, com a mesma força, na *Pedagogia da esperança*. ( p. 80)

Freire defendia a construção de uma sociedade democrática, entendendo que a democracia não se reduz ao voto naqueles que supostamente irão defender os direitos e interesses do povo. Em sua tese já citada (FREIRE, 2001a), o autor destaca que o "homem brasileiro[53]" tem que ganhar consciência de sua responsabilidade social e política, vivendo essa responsabilidade, participando, atuando, ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho, de seu sindicato, de sua empresa, através de agremiações, de conselhos, ganhando também ingerência na vida de seu bairro, de sua comunidade, pela participação atuante em associações, clubes e sociedades beneficentes. "Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo a democracia mais rapidamente" (p. 15).

Mas cabe destacar que, naquele momento histórico, início da década de 1960, Freire defendia a superação das desigualdades sociais tendo como pressuposto a industrialização do País, entendendo que a modernização traria benefícios para a população, ideia que foi retomada em outras obras.

---

[53] No início de sua obra, Freire usava o termo "homem" para referir-se ao ser humano, de forma genérica. Mais tarde reconheceu o equívoco e passou a referir-se aos homens e mulheres.

Não é meu propósito neste trabalho analisar o percurso teórico de Freire, suas possíveis lacunas no início de sua formulação teórica ou sua defesa do ‘nacionalismo desenvolvimentista’ na década de 1960. Minha intenção é destacar os argumentos do autor acerca da falta de experiência democrática do povo como um dos pontos de estrangulamento da democracia, situação que ainda encontramos na atualidade cuja problematização continua sendo necessária. As condições favoráveis daquele momento da nossa história, no início dos anos 1960, propiciavam a emersão do povo na vida pública pondo-o em participação, e este clima favorável tornou-se um campo fértil para a organização de uma Educação voltada para a emancipação, que pode ser reinventada nos dias atuais.

Na década de 1960, Freire propunha que nos Círculos de Cultura os educandos dialogassem sobre a realidade brasileira e a necessária participação popular que poderia atuar para a democratização das estruturas sociais do país. Esses diálogos com os educandos tinham como ponto de partida suas experiências, sua realidade concreta.

O que nos interessa destacar, neste trabalho, é a relevância dessa proposta bem como a forma dialógica como Freire investiga a realidade dos educandos para considerá-la nos programas de alfabetização e que nos oferecem indícios para a organização da educação pública na atualidade.

Antes mesmo da organização dos Círculos de Cultura, Freire considerava necessário investigar a leitura de mundo e o vocabulário dos grupos populares. Essa investigação já se constituía em diálogo-problematizador.

A equipe envolvida com o trabalho de investigação inicial realizava uma pesquisa de campo com os sujeitos, homens e mulheres do povo que aceitassem participar. A investigação, que ocorria por meio de diálogo, tinha como foco o próprio pensar do povo, seu pensamento-linguagem. Essa investigação inicial foi denominada, por Freire, com diferentes termos: levantamento do universo vocabular, descoberta do universo vocabular, pesquisa do universo vocabular ou investigação do universo temático (BRANDÃO, 2008a). Apesar dessa diversidade de termos, a ideia principal é que “há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (p.25).

Posteriormente os dados coletados eram analisados pela equipe, também com a participação dos grupos populares para a definição das palavras e temas geradores que eram organizados em forma de codificação: gravuras, desenhos, fotos, slides etc. Esse material servia de base para organização do programa de alfabetização e as palavras e temas codificados eram apresentadas nos Círculos de Cultura para que fossem debatidas, num

processo de descodificação que tinha como propósito a construção gradativa da consciência crítica.

> Que fazemos, por exemplo, se temos a responsabilidade de coordenar um plano de educação de adultos em uma área camponesa, que revele, inclusive, uma alta porcentagem de analfabetismo? O plano incluirá a alfabetização e a pós-alfabetização. Estaríamos, portanto, obrigados a realizar tanto a investigação das palavras geradoras, quanto a dos temas geradores, à base de que teríamos o programa para uma e outra etapa do plano. (FREIRE, 2005a, p. 119)

Segundo Beisiegel (1981) os Círculos de Cultura, quando foram criados no Movimento de Cultura Popular – MCP, discutiam questões levantadas pelos próprios participantes, cujos temas se referiam a: nacionalismo, remessa de lucros para o exterior, evolução política do Brasil, desenvolvimento, uma política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, ligas camponesas e outros (p. 251). Não é de se estranhar, segundo o autor, que tais temas fossem propostos pelos participantes, porque habitantes do Recife, estavam vivendo um momento de tensões políticas e sociais com a participação dos setores populares engajados em diversos movimentos.

Já os Círculos de Cultura para a alfabetização em Angicos[54] tinham outro caráter, e os temas debatidos referiam-se ao êxodo rural, os problemas de fixação do homem à terra, a exploração do homem do campo e a reforma agrária, dentre outros. Ou seja, os temas não eram os mesmos em todos os Círculos, uma vez que consideravam e respeitavam os diferentes contextos, mas tinham como propósito o debate sobre a realidade política, econômica e social partindo de temas e palavras que fossem significativas para cada grupo de educandos.

A investigação do vocabulário popular atendia ao princípio de considerar os saberes, a cultura do povo, sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992 p.86). Era preciso investigar e registrar os saberes e o vocabulário popular selecionando palavras básicas, no caso da alfabetização inicial, quanto à freqüência em que eram usadas, sua significação e complexidade fonêmica.

> Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica,

[54] Angicos é uma cidade situada no Estado do Rio Grande do Norte, onde Freire também desenvolveu trabalhos de alfabetização nos Círculos de Cultura.

> sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderia a eles, os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1992 p.86)

Os saberes populares eram relevantes bem como suas palavras, carregadas de experiências vividas, para que fossem valorizadas e consideradas como ponto de partida para a construção de outros saberes. A seleção das palavras tinha como critério as dificuldades silábicas específicas do idioma, mas tais palavras não existem independente de sua significação real, de sua referência às situações vividas pelos educandos. A palavra favela, por exemplo, expressa um contexto que também precisa ser discutido e debatido com os educandos, para que eles possam avançar em seus conhecimentos e em suas análises sobre a realidade, construindo novos saberes.

O universo vocabular e os temas geradores emergem da pesquisa que se faz para a organização do programa que seria desenvolvido, portanto, trata-se de um método que tem a pesquisa como ponto de partida, cujos dados são analisados coletivamente, em diferentes instâncias para oferecer subsídios ao programa de alfabetização.

Nessa concepção de educação democrática, concebendo a pesquisa como princípio educativo, não é o educador/coordenador do Círculo que determinará o tema a ser estudado e debatido, mas é seu papel participar da investigação, conhecer os participantes do grupo, coletar dados sobre seus conhecimentos, o local onde vivem, onde trabalham, suas relações sociais e outros aspectos que forem relevantes para definir com eles os temas que serão abordados na organização do programa. Vejamos este exemplo:

> Em outra experiência, de que participamos, esta, com camponeses, observamos que, durante toda a discussão de uma situação de trabalho no campo, a tônica do debate era sempre a reivindicação salarial e a necessidade de se unirem, de criarem seu sindicato [...] Imaginemos, agora, um educador que organizasse o *seu* programa ‘educativo’ para estes homens e, em lugar da discussão desta temática, lhes propusesse a leitura de textos que, certamente, chamaria de ‘sadios’, e nos quais se fala, angelicalmente, de que ‘a asa é da ave’[...]
> E isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática. (FREIRE, 2005a, p. 132)

A investigação temática é fundamental quando se deseja estabelecer outras relações entre educadores e educandos, menos assimétricas e mais democráticas, embora reconhecendo que os educadores têm papeis e responsabilidades diferentes dos educandos.

Essa proposta de Educação tinha como propósito promover a gradativa construção do pensamento autônomo, mas é preciso destacar que Freire tinha uma técnica para ensinar as palavras que eram escritas junto às imagens que representavam situações da realidade: as codificações. Iniciava-se com debates acerca da realidade codificada para sua descodificação, apresentando-se a palavra geradora de forma isolada e separando-a em sílabas, passando-se à análise das famílias fonéticas, cuja apropriação pelos educandos originava outras combinações fonéticas e novas palavras eram criadas.

> Palavras mais difíceis podem ser apresentadas mais tarde. Em Goiás primeiro vinham: *Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa*. Todas elas são palavras simples, com os fonemas em ordem direta – consoante + vogal – e sem dificuldades maiores de construção. Depois vinham: *enxada, chuva* (x e ch), *roçado* (terrível ç), *bicicleta, trabalho* (tr e lh), *bezerro* (z, s, ss, ç – que língua desgraçada!) *safra* (fr), *máquina* (qui, que), *armazém, assinatura, produção, farinha* (nh), *estrada.* (BRANDÃO, 2008a p. 64-65).

A ideia de iniciar pelas palavras “mais fáceis” e, posteriormente, “mais difíceis” fazia parte da concepção de ensino da época, pois não havia, naquele momento, pesquisas acerca das hipóteses que os alunos constroem sobre a leitura e escrita, que surgiram anos mais tarde com os trabalhos de Emília Ferreiro[55]. De qualquer forma, considero que o fundamental na proposta de Freire estava na Educação política, na leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, sendo esta fruto do universo vocabular do povo, carregada de sentido e não mera seleção cartilhesca[56].

Do ponto de vista social, filosófico e político-pedagógico, as ideias e experiências de Freire representaram um grande avanço e é justamente este o interesse desta pesquisa e não o tema da alfabetização propriamente dito, portanto, não serão discutidas as ideias de Ferreiro e seus colaboradores que tratam das hipóteses da criança e do adulto a respeito da leitura e da escrita, nem a abordagem de Freire separando palavras em sílabas para criação de novas palavras. Meu propósito é abordar o caráter político-pedagógico da Educação a partir da construção teórica e filosófica de Freire, uma vez que o autoritarismo da ditadura militar e,

---

[55] Emília Ferreiro nasceu na Argentina, em 1937, e fez seu doutorado na Universidade de Genebra, nos anos 1960, sob a orientação de Jean Piaget. Em 1971 voltou a Buenos Aires e constituiu um grupo de pesquisa sobre alfabetização, dando origem aos pressupostos teóricos sobre a psicogênese do sistema de escrita. Na década de 1980 publica várias obras decorrentes de suas experiências na área de alfabetização.

[56] As cartilhas foram aprimoradas, reformuladas, transformando-se, por exemplo, em sistemas apostilados de ensino, muito presentes neste século XXI como forma de concretização de certo método, que nunca é neutro em termos político-pedagógicos.

nas décadas posteriores, o autoritarismo das leis de mercado e do neoliberalismo, tornou imprescindível compreender, cada vez mais, a Educação como ato político para o fortalecimento da democracia.

Os tempos agora são outros, mas, passados mais de 40 anos desde o início dos trabalhos de Freire, a pergunta que fazemos é: como seu legado pode contribuir com a leitura do mundo na atualidade, para que possamos manter a esperança na construção de uma Educação e de uma sociedade mais democrática fundamentada em princípios humanos e éticos? Como educar estabelecendo relações dialógicas para a construção contínua da consciência crítica? Como educar para que os sujeitos possam ocupar, cada vez mais, espaços de participação? Como as experiências de Freire com educação de adultos podem ser reinventadas na Educação pública escolar, no contexto da atualidade? Como efetivar a formação de educadores para que atuem numa perspectiva contra-hegemônica? Com qual currículo formal? Com qual projeto político-pedagógico?

Para tratar dessas e outras questões que ainda podem ser formuladas para o fortalecimento da educação democrática, é preciso analisar alguns elementos sobre as décadas posteriores, a forma como a educação escolar vem sendo influenciada pelas leis, políticas e diretrizes e suas conseqüências na coordenação político-pedagógica do trabalho que ocorre nas unidades escolares, tema desta pesquisa, que contou com a participação das Professoras de Apoio Pedagógico - PAPs.

## 3. Pressupostos para a investigação com as PAPs

A partir da fundamentação teórica de Freire, organizei Círculos de Debates com cinco PAPs para dialogar acerca da dinâmica da realidade que é mais que um conjunto de fatos ou dados a serem constatados e analisados. Assim como Freire (1985), compreendo que a realidade não é estática, a relação dinâmica entre objetividade e subjetividade não nos permite reduzir os sujeitos a meros objetos de pesquisa, ao contrário, é preciso que os sujeitos pronunciem sua palavra, dialogando, participando, analisando, refletindo criticamente por meio de interações coletivas. Essa interação favorece o aprofundamento, com os sujeitos, do conhecimento e suas relações com a realidade, num processo contínuo de ação-reflexão-ação para fortalecimento de sua *práxis*.

Nesse processo, a relação pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, ainda que inevitavelmente a questão hierárquica se coloque, é uma relação educativa: ambos ensinam e

aprendem, o que implica compreender o papel do sujeito no ato de conhecer. Concordo com Freire (1991)[57] que a opção política de alguém vai revestir-se de pedagogia para compreender o papel do sujeito na construção do conhecimento.

> Se você tem uma posição política reacionária, não há dúvida de que o papel do educador é ensinar e do educando é ser ensinado; se a sua opção política é uma opção transformadora e se você é coerente com sua opção – porque esse é outro problema sério que devemos examinar, pois a partir da opção o educador tem que lutar para alcançar um limite razoável de coerência entre o discurso sobre a opção e a prática que viabiliza o sonho contido nela – se é substantivamente democrática, você não renuncia a seu trabalho de educador, você se afirma nele e desafia o educando a assumir-se como sujeito do processo de conhecer. (p. 43)

Foi nessa linha que procurei atuar: afirmando-me no papel de orientadora pedagógica-educadora-pesquisadora, mas desafiando os sujeitos a assumirem-se como participantes, assumindo também suas responsabilidades. Freire (1985) defende que na pesquisa os participantes sejam sujeitos co-autores e co-responsáveis pelo ato de conhecimento em suas relações com a sua realidade. Justamente por entender a necessária compreensão das PAPs como sujeitos do processo de seu próprio trabalho no sistema de ensino onde atuam, discutindo e refletindo sobre possibilidades de mudanças, considerei fundamental sua inclusão como sujeitos participantes.

A participação implicou em exercitar a reflexão a partir e sobre a coordenação pedagógica para o fortalecimento do PPP em dois sentidos que se imbricam: como processo permanente de reflexão crítica e como processo de ensino e aprendizagem.

Para essa discussão realizei uma investigação inicial, para analisar e organizar os dados que caracterizam as escolas onde as PAPs atuam e para uma primeira aproximação com as ideias, conceitos, valores assumidos por elas. Os dados da investigação inicial foram selecionados e apresentados para as PAPs, cujo debate coletivo permitiu a definição do tema central que seria discutido nos encontros. Outros dados emergiram no contexto de diálogo coletivo, durante os encontros e foram tidos como subtemas também problematizados, analisados, sistematizados.

O desenvolvimento da pesquisa nesses termos teve como fundamentação a metodologia dialética-dialógica proposta por Freire (2005a) que pressupõe o pronunciamento

---

[57] Participação de Paulo Freire no Seminário promovido, coordenado e publicado pelo Instituto Pichon-Riviére de São Paulo *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére*. Petrópolis: Vozes, 1991.

do mundo pelos sujeitos, e sua problematização decorre numa nova pronúncia, que não é privilégio de alguns, mas direito de todos, por isso a palavra não pode ser pronunciada por sujeitos isolados, como forma de prescrição, posto que o diálogo se faz no encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo e transformá-lo ao mesmo tempo em que os sujeitos também se transformam.

A dialética de Freire parte da realidade concreta dos sujeitos para problematizar seu mundo por meio do diálogo crítico, no qual ação e reflexão estão em interação radical. Se não houver na palavra a dimensão da ação, esta se transforma em verbalismo alienado e alienante que não denuncia o mundo, por outro lado, a ação apartada da reflexão é apenas ativismo (FREIRE, 2005a).

Na formulação teórica de Freire não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens e, nesse sentido, não pode haver relação de dominação. O amor não tem sentido piegas, nem forma dissimulada de envolver as pessoas por meio do sentimentalismo para manipulá-las ou conseguir obediência cega. Também não é uma forma de auto-ajuda para se conformar com as adversidades, os fatalismos. O amor, na perspectiva de Freire, é o compromisso com a humanização de todo ser humano e esse compromisso por ser amoroso é dialógico, problematiza a realidade, desvela intenções e prepara os homens e mulheres para a luta. O poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, pode ser conquistado por meio da luta e do trabalho[58], assumindo o compromisso coletivo com a busca da coerência entre os princípios que se defende e as ações concretas.

Na relação entre educador-educandos, formador-formandos, pesquisador-sujeitos, o diálogo começa antes do encontro, quando se pergunta em torno do que irão dialogar. Não há diálogo sem conteúdo que pressupõe a construção de conhecimentos que se desdobram em ações. Mas o conteúdo não é uma doação ou uma imposição, o conteúdo emerge da investigação junto aos sujeitos e é uma devolução sistematizada dos elementos que constituíram esta investigação: as visões de mundo impregnadas de anseios, dúvidas, esperanças, desesperanças, medos. Os temas que surgem nesta investigação serão a base para a organização dos conteúdos sobre os quais os sujeitos irão dialogar, refletir, agir.

---

[58] O conceito de trabalho, nesta pesquisa, se fundamenta em Paulo Freire e em autores como Lucena Lima (2001a), que concebe o trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana. Com base na teoria marxiana, a autora compreende que é através do trabalho como atividade transformadora, que o homem se torna ser social. ( p.18).

A foto abaixo, no texto de Carlos Alberto Torres (1996, p.130), ilustra o Círculo de Cultura na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Há um desenho da aldeia, casas típicas, barcos pesqueiros e um pescador segurando um peixe conhecido por bonito. A cena possibilita discutir, por exemplo, as relações sociais de produção e a dinâmica da vida na aldeia, além da aprendizagem da palavra bonito – palavra geradora - que remete à aprendizagem de outras palavras formadas com suas sílabas.

Pequena comunidade pesqueira, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, que escolheu como tema gerador o termo *bonito*, nome de um peixe.

Várias obras que abordam os Círculos de Cultura relatam os passos, ou etapas, ou momentos, que fundamentaram os Círculos. Embora usando terminologias diferentes, todas destacam as etapas distintas e sua interdependência formando um todo processual, distanciando-se de certa pesquisa tradicional, que coloca em oposição pesquisador/pesquisado numa realidade supostamente neutra.

Para efeito de explicação do processo desta pesquisa, inspirada nos Círculos de Cultura de Freire, apresento, resumidamente, o quadro que se segue demonstrando minha leitura sintetizada do percurso formulado por Freire, nos Círculos de Cultura com adultos e o percurso desta pesquisa com as PAPs. A intenção não é enquadrar o método de Freire, que teve diferentes configurações nos vários municípios, estados, países. O que se pretende demonstrar, no quadro, é a relevância de sua fundamentação filosófica, política e pedagógica, que pode ser criada, recriada, inovada, mas sempre respeitando seus princípios éticos.

| CÍRCULOS DE CULTURA COM ALDULTOS | CIRCULOS DE DEBATES COM AS PAPS |
|---|---|
| **Investigação inicial**<br>Antes de iniciar os encontros nos Círculos, os pesquisadores convidavam grupos populares para dialogar sobre a realidade onde viviam. Os pesquisadores também atuavam como observadores, numa atitude compreensiva sobre o que observavam. As observações se referiam ao cotidiano dos grupos populares: horas de trabalho no campo, horas de lazer, atividades esportivas, reuniões de associações populares, papel que desempenham mulheres e homens, relação entre marido e mulher, pais e filhos etc. As observações eram registradas, para posterior análise. | **Investigação inicial**<br>A investigação inicial ocorreu durante minhas idas às cinco escolas para dialogar com as equipes e solicitar que as PAPs respondessem um questionário. Observei e, em algumas ocasiões, também participei e registrei várias situações do cotidiano escolar: reuniões em HTPCs, reuniões de conselhos de classe, reuniões com pais/responsáveis. Também observei e registrei as relações entre educadores e destes com os alunos e seus responsáveis; relações entre os membros da equipe de gestão, relatos de professores e equipes de gestão. Os documentos das escolas também foram analisados, especialmente os PPPs. |
| **Análise, seleção e problematização dos dados**<br>Os dados coletados e registrados eram analisados e selecionados para compor as codificações por meio de desenhos, gravuras, fotos, textos etc. Essas codificações definiam os temas ou palavras geradoras e subsidiavam a elaboração do programa de trabalho com os educandos. Com a apresentação e reconhecimento das situações codificadas, os educandos eram provocados a debatê-las para sua descodificação. A problematização da situação existencial codificada e das próprias respostas dos educandos alimentava o diálogo, a expressão de sentimentos, opiniões de si, do mundo e dos outros. | **Análise, seleção e problematização dos dados**<br>Os dados coletados foram selecionados e apresentados ao grupo de PAPs nos encontros iniciais. O diálogo-problematizador sobre os dados as levou a identificar o tema central para nossos encontros: Trabalho Coletivo. A partir desse tema central, elaboramos um plano de trabalho. Nesse percurso de diálogo sobre a coordenação pedagógica, foram surgindo subtemas, gerando novas perspectivas de análises das situações da realidade, que provocaram, por meio do diálogo, a expressão de sentimentos, opiniões, dúvidas, inseguranças como também aspectos positivos do trabalho, num processo contínuo de análises criticas. |
| **Diálogos nos Círculos sobre a temática, construindo e sistematizando conhecimentos**<br>Os temas eram selecionados para organização do programa e eram tratados de forma interdisciplinar, recebendo enfoque da ciência, história, economia, política. A delimitação temática se constituía em unidades de aprendizagem de forma seqüenciada para dar visão geral ao tema e relação com outros temas, que também poderiam surgir nos diferentes Círculos. | **Diálogos nos Círculos sobre a temática, construindo e sistematizando conhecimentos**<br>No decorrer dos encontros, os dados coletados sobre o contexto de atuação das PAPs, e as situações específicas ou episódios escolares que emergiam no diálogo entre elas, bem como os registros das observações nas escolas eram debatidos à luz de referenciais teóricos. Esses debates eram sistematizados em forma de registros. |

Uma vez que não foi objetivo desta pesquisa discorrer e aprofundar as propostas de Freire nos Círculos de Cultura, apresentei o quadro de maneira resumida, apenas para evidenciar que os Círculos não foram reproduzidos, o que não seria possível em função das diferenças em termos de contextos e de objetivos. Ainda assim, a proposta de Freire foi por mim considerada como importante embasamento teórico para o propósito desta pesquisa. Os encontros com as PAPs consideraram os seguintes aspectos, a partir da fundamentação teórica de Freire:

- Compreensão da história como possibilidade que, portanto, pode ser mudada.
- O futuro não é a simples repetição do presente, o educador progressista está comprometido com a transformação da Educação e da sociedade.
- Os diálogos entre os participantes estão mediatizados por conteúdos intimamente articulados ao desvelamento da realidade.
- Na prática educativa, a questão política tem que ver com: que conteúdos ensinar, a favor de quem, a favor de quê, contra quem, contra quê, como ensinar, quem decide que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, a comunidade, na organização dos conteúdos.
- É preciso que o educador assuma suas opções políticas e éticas, procurando agir de forma coerente com tais opções.
- É relevante a compreensão de que não há nenhuma prática, incluindo a prática educativa, que escape a limites – ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais.
- O educador se forma educador permanentemente.

A pesquisa foi realizada com a participação de um grupo de cinco PAPs, que foram convidadas a partir de alguns critérios uma vez que, em se tratando de pesquisa acadêmica, é relevante estabelecer critérios em função do problema e dos objetivos que se coloca na investigação.

## 4. Critérios para escolha das PAPs participantes

Minha intenção ao convidar as PAPs para reuniões coletivas foi discutir os percursos e percalços da coordenação pedagógica, que supostamente é um grande desafio para elas, especialmente quando se desligam da sala de aula para assumir tal responsabilidade em uma determinada escola, pela primeira vez. Para favorecer a discussão sobre as dificuldades iniciais das PAPs, o primeiro critério foi convidar aquelas que estavam assumindo suas atividades de coordenação nas escolas naquele ano, 2007, com exceção da PAP Sara que havia assumido alguns meses antes.

Ao serem convidadas, as PAPs aceitaram prontamente, apesar de termos iniciado nosso contato naquele ano e de ainda não nos conhecermos. Notei que todas estavam ávidas por essa discussão com seus pares, muito provavelmente por serem ingressantes como PAP naquelas cinco escolas. Assim, meu convite, em fevereiro de 2007, foi muito bem recebido por todas. A exemplo do Círculo de Cultura, só participa quem estiver disposto a aceitar o desafio, "só participa quem se sente livre para pensar coletivo, pensar com o outro e não pelo outro" (ROMÃO *et al*., 2006, p. 186). A adesão, portanto, foi outra condição para a participação nesta pesquisa, o que ocorreu de forma imediata.

Para a rigorosidade metodológica, foi necessário que todas se comprometessem com o trabalho em grupo freqüentando todos os encontros, portanto, as datas foram agendadas em função da disponibilidade da participação de todas, se apenas uma tivesse problema para participação numa determinada data a reunião era cancelada, agendando-se outra data. Em apenas uma ocasião, por imprevisto de última hora, tivemos a ausência de uma PAP.

Assim, de forma resumida, os critérios para escolha das PAPs foram:

a) PAPs que estavam iniciando na função nessas escolas em 2007, com exceção de uma que havia iniciado alguns meses do ano anterior, mas que poderia ser considerada iniciante porque era sua primeira experiência na coordenação;
b) PAPs que ingressaram em escolas que eu já acompanhava e, portanto, já possuía muitos dados sobre o trabalho nessas escolas, apenas uma escola foi integrada ao grupo, demandando maior necessidade de levantamento de dados;
c) Participação por adesão, mas assumindo compromisso com o grupo.
d) Possibilidade de encontros mensais com a participação de todas as PAPs.

Apresento, a seguir, o quadro com informações sobre as cinco PAPs:

Dados referentes ao ano de 2007

| ESCOLA | NOME DA PAP | IDADE | ENSINO MÉDIO | ENSINO SUPERIOR | PÓS GRADUAÇÃO | EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | Sara | 43 | Magistério | Pedagogia | Não | 19 anos |
| B | Fabiana | 26 | Magistério | Pedagogia | Cursando Coordenação Escolar (Lato-sensu) | 7 anos |
| C | Sílvia | 47 | Magistério | Pedagogia | Não | 20 anos |
| D | Ana | 37 | Magistério | Pedagogia | Psicopedagogia (Lato-sensu) | 18 anos |
| E | Rosa | 31 | Ensino Médio Regular | Pedagogia | Cursando Mestrado em Educação | 9 anos |
| Média de idade: 37 anos | | | | | | |

## 5. A abordagem qualitativa de intervenção na perspectiva de pesquisa-ação

Os Círculos de Debates tiveram como propósito provocar mudanças em diferentes perspectivas. Desta forma, após estudos teóricos, contribuições do GEPEFE[59], participação em palestras, contato com alguns autores e reuniões de orientação, considerei adequado configurar esta pesquisa numa abordagem qualitativa de intervenção, na perspectiva de pesquisa-acão, que também pressupõe a formação em serviço com possibilidades de intervenção na realidade. A configuração desta pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação como propõe Monceu (2005), Franco (2005) e Thiollent (1986) se mostrou apropriada por convergir com as ideias de Freire.

Monceau (2005) afirma que pesquisa-ação e intervenção não se excluem porque qualificam a maneira pela qual se constrói e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o(s) pesquisador(es) e os demais.

A pesquisa-ação vem sendo proposta há algumas décadas, por incluir os participantes e promover possibilidades de mudanças. Em sua pesquisa, Saul (1971) entende “a metodologia da pesquisa em ação aplicada ao treinamento de professores, em serviço, como uma estratégia eficiente para desencadear o processo de mudança curricular” (p.64). Também acredita que a

[59] GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

pesquisa em ação é eficiente considerando-se seus princípios e processos como estímulo para o desenvolvimento de atitudes positivas.

Segundo Monceau (2005) e Franco (2005), a pesquisa-ação surgiu com os trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, com a intenção de transformar comportamentos, com a participação dos sujeitos do processo de mudança organizando discussões coletivas centradas no problema. No entanto, naquele momento, Lewin e seus colaboradores ainda estavam muito influenciados pelo procedimento experimental e os indivíduos inscritos nos protocolos de pesquisa eram apenas variáveis dentre outras (MONCEAU, 2005). Esses trabalhos, como esclarece o autor, foram se intensificando e influenciando práticas de pesquisa também denominadas participativas.

Para Franco (2005) e Monceau, (2005) é inegável a complexidade e o caráter político da pesquisa-ação que foi se consolidando nessas últimas décadas. Não há uma receita ou uma metodologia organizada em passos para tal pesquisa, mesmo porque esta pode ser realizada em diversos contextos. Como afirma Thiollent (1986) o planejamento é muito flexível e não segue uma série de fases rigidamente ordenadas, mas há alguns princípios a serem considerados (p.47). Nesta pesquisa, a partir da leitura de Thiollent (1986), Franco (2005) e Monceau (2005), considerei os princípios que passarei a relatar.

O acordo entre participantes e pesquisador é condição para a realização da pesquisa-ação.

A representatividade qualitativa dos participantes pode ter diferentes configurações, inclusive amostras intencionais, como foi o caso desta pesquisa. “Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 1986 p.62).

A relação de confiança dos participantes entre si e destes com o pesquisador é fundamental para a construção do diálogo em torno da temática abordada.

Outra condição é a elaboração do diagnóstico e a definição do tema com os participantes que se relacionam aos problemas identificados por eles. Os estudos teóricos e debates coletivos sugerem ações para superar os problemas, e esse processo é registrado, avaliado e passível de revisão. Os resultados podem ser divulgados de diferentes formas, mas Thiollent (1986) considera

> [...] desejável haver um retorno da informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram, etc. Este retorno visa promover uma visão de conjunto. [...] A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras

> pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação. (p.72)

O princípio da participação, como indica o autor, implica em conhecer as pessoas do grupo: quem são em termos sociais, culturais? Como representam os problemas que vivenciam e possíveis soluções? Que tipo de crença está interferindo? Existe vontade de participar?

Para o autor, o diagnóstico como condição para a pesquisa-ação tem como propósito conhecer os participantes e a área onde atuam. Pode ser realizado por meio de observação visual, contato com os participantes, coleta de relatos, coleta de informações disponíveis em documentos e outras formas, inclusive questionários e entrevistas.

No caso da presente pesquisa, os dados emergiram na conjunção de diferentes instrumentos: diálogos com as equipes escolares, questionários, relatos, documentos das escolas, registro das observações realizadas pelo pesquisador, registros elaborados pelas próprias PAPs. Todos esses dados foram analisados e discutidos coletivamente pelos sujeitos e pesquisador durante as reuniões, nas quais emergiram novos dados, imprimindo maior riqueza ao debates, promovendo outras possibilidades de ação, num processo contínuo de ir e vir.

Os dados, portanto, não estão restritos aos instrumentos em si, posto que emergem nos processos dialógicos em diferentes momentos, e pressupõem diferentes formas e possibilidades de análises por meio das vozes dos sujeitos que compõem o grupo. É o processo crítico e reflexivo que permeia a dinâmica produtora de dados analisados e validados no próprio grupo, que leva à construção de possíveis mudanças. Para Franco (2005):

> A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (p. 486-487)

O tema central da pesquisa, sobre o qual ocorrerão os diálogos e análises críticas precisa ser de interesse dos participantes e do pesquisador. O tema é a designação do

problema prático e precisa considerar um prazo razoável para os debates levando em conta as condições concretas de ação dos sujeitos envolvidos. No caso desta pesquisa o tema foi trabalho coletivo, identificado a partir da análise de dados iniciais que revelaram o problema enfrentado pelas PAPs em construir, coordenar e fortalecer o trabalho coletivo na escola. A ação da pesquisa-ação é orientada pelo debate em torno do tema que emergiu do problema, fazendo surgir algumas questões: Como tenho realizado este trabalho a que se refere o tema? Quais dificuldades enfrento? Por quê? Como posso fazer melhor? Estas são algumas questões que caracterizam a situação a ser transformada. Segundo Thiollent (1986) "tais problemas têm que ser definidos de modo bastante prático e claro aos olhos de todos os participantes, porque a pesquisa será organizada em torno da busca de soluções" (p.52)

Dos debates coletivos emergem propostas de ações que são colocadas em prática pelos sujeitos e novamente analisadas, debatidas para que sejam gradativamente aperfeiçoadas. Esse processo é permeado por estudos teóricos, que contribuem para que os participantes avancem em seus saberes, construindo saberes cada vez mais elaborados. "Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto" (p.53)

A partir do tema definido o pesquisador realiza a pesquisa bibliográfica, podendo ter a contribuição dos participantes. Em alguns casos, os problemas mencionados são situações sintomáticas e as causas não estão evidentes. O estudo teórico e os debates coletivos poderão evidenciá-las, por meio de análises críticas.

Para Franco (2005), a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas o transformar:

> A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na *práxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. (p. 486)

A criticidade procura analisar a situação concreta, permite o distanciamento da realidade, objetivando-a para admirá-la e agir conscientemente sobre a realidade objetivada, constituindo, assim, a *práxis* humana, a unidade indissociável entre a ação e a reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2005a), como processo contínuo.

Nesse sentido, procurei estimular o exercício de análises críticas coletivas sobre a problemática educacional, em diferentes perspectivas, investigando com as PAPs o contexto em que atuam e levantando dados sobre como analisam a realidade; a forma como relatam situações do cotidiano escolar; se relacionam ou não as situações escolares com os problemas sociais de maneira mais ampla e com as políticas de educação; quais sentimentos emergem ao debaterem seu trabalho; quais valores orientam suas ações; em qual perfil do ser humano elas acreditam; quais os saberes que mobilizam para o desempenho de sua função; quais saberes consideram importante construir para atuarem numa perspectiva crítica para o fortalecimento da educação escolar democrática.

As situações do cotidiano escolar foram problematizadas, discutindo-se coletivamente as razões que levam a uma ou outra decisão, promovendo apropriação de seu próprio saber e a construção de outras possibilidades de ação. As PAPs também foram provocadas a analisar certos aspectos da realidade social e a forma como essa realidade é compreendida no PPP da escola, em termos de reprodução ou transformação, tendo em vista princípios éticos assumidos. Os debates coletivos acerca de problemáticas dessa natureza contribuem para outras possibilidades de análise das PAPs, buscando aproximações gradativas e coerentes com princípios assumidos. Portanto, o tipo de conhecimento que se constrói, está vinculado ao problema da pesquisa e aos objetivos do pesquisador e participantes provocando intervenções em diferentes níveis.

Para Monceau (2005)

> [...] no desenrolar de uma pesquisa-ação, como no de uma intervenção que se desenvolve no correr do tempo, produzem-se transformações de amplitudes variáveis. Muitas vezes, é difícil vinculá-las de maneira clara à reflexão coletiva que é elaborada simultaneamente. De fato, há uma interferência permanente entre o que se produz nas sessões de trabalho, na redação dos relatórios parciais ou na elaboração de ferramentas e o que se produz na prática de uns e outros. (p. 473)

Essa afirmação do autor indica que a reflexão e discussão coletiva têm implicações na forma como cada participante realiza suas reflexões e ações pessoais, ou seja, como cada um constrói sua *práxis*, que não dicotomiza teoria e prática. A articulação da dimensão individual e coletiva contribui de maneira positiva para impulsionar o exercício da ação-reflexão-ação – que ocorre no âmbito do indivíduo e do coletivo. A dimensão epistemológica da pesquisa-ação considera as relações entre sujeitos e conhecimento tendo em vista sua *práxis*. Monceau (2005) aborda a pesquisa-ação na expectativa de que a intervenção, de intenção analítica, provoque uma renovação da percepção que os indivíduos possuem da realidade social em que

estão envolvidos. “É evidente que a pesquisa-ação tem efeitos de intervenção e a intervenção produz conhecimentos [...]” (p. 469).

Todavia, realizar pesquisas dessa natureza é um grande desafio, uma vez que o nível de reflexão do grupo e o tipo de relações que estabelecerão entre si é variável; os conflitos e dificuldades que emergirão nas discussões e a forma como o grupo compreenderá e abordará os conceitos e as relações com sua prática, são imprevisíveis[60]. Torna-se necessário e desafiante lidar com o imprevisto, o que pressupõe que o pesquisador tenha habilidade para provocar processos de análises e reflexões coletivas, sempre num clima de respeito e confiança.

Creio que minha experiência como formadora[61] no desempenho do cargo de orientadora pedagógica, facilitou minha ação como pesquisadora. As formações que coordeno também pressupõem a necessidade de pesquisa, mesmo que em outro âmbito. O ensino e a pesquisa não se dissociam, mas diferem da pesquisa acadêmica com inúmeras possibilidades de realização e de organização metodológica.

A pesquisa acadêmica é pouco conhecida pelos educadores por vários fatores, inclusive pelo histórico distanciamento entre as universidades e escolas públicas. Esta foi mais uma razão para eu ter optado por essa modalidade de pesquisa-ação que permite participação dos educadores. É preciso estimulá-los para que tenham contato com pesquisas acadêmicas, de forma que se aproximem criticamente dos conhecimentos produzidos que podem contribuir com sua *práxis*, sem desconsiderar que sua *práxis* também produz conhecimentos.

Aproximar os professores e equipes de gestão de pesquisas acadêmicas é um grande desafio, uma vez que, historicamente, sua proximidade é quase que exclusivamente com material didático, Parâmetros, Referenciais, Guias ou Manuais de Orientações, que podem restringir suas possibilidades de análise e construção de conhecimentos. Quando os professores são considerados apenas como receptores de guias e materiais didáticos para supostamente ajudá-los a melhorar sua prática, a reflexão pode ficar restrita à implantação de tais propostas.

Relaciono essa realidade, que ainda predomina na Educação escolar, com os argumentos de Monceau (2005) quando analisa a forma como as propostas de profissional

---

[60] Outro grande desafio, nesta pesquisa, por ocorrer em ‘tempo real’ foi lidar com os acontecimentos no decorrer de seu período de realização. Um deles foi a mudança do partido que assumiu o poder, em 2009, resultando em mudanças de políticas no âmbito da educação escolar e novas diretrizes.

[61] Além da formação de professores e equipes de gestão do PROFA/Letra e Vida, também realizo reuniões formativas sistematicamente com as equipes de gestão das escolas.

prático reflexivo (SCHÖN, 1983), que mantêm um elo com o individualismo predominante em nossas sociedades, são mais suportáveis institucionalmente do que a pesquisa-ação, mais coletiva, portadora de alguns traços militantes adquiridos no correr de sua história. Traços militantes porque implica em superar o senso comum em direção gradativa ao conhecimento científico crítico-político, assumindo opções políticas e ações coerentes com tais opções. É essa 'militância' que assumo em minha prática como educadora e também nesta pesquisa, que pode ser compreendida como 'militância pedagógica', insistindo que a Educação inclui a formação para a humanização e implica um posicionamento crítico, pedagógico, político e ético. Este é um grande desafio, quando se vive numa sociedade que valoriza o individualismo, a competição, os resultados imediatos, mas é também um desafio que assumo enquanto utopia, compreendida na perspectiva esperançosa de Freire.

A construção coletiva de conhecimentos a partir das análises e debates sobre determinados aspectos da realidade, pode contribuir para ampliar a capacidade cognitiva, fortalecendo princípios defendidos individualmente a partir da construção coletiva e potencializando as ações que favorecem as mudanças consideradas necessárias. Mas é relevante que essa construção coletiva seja sistematizada, registrada como documento histórico para embasar a construção de outra história.

No caso desta pesquisa, os documentos, relatórios produzidos durante os encontros foram organizados pelo pesquisador e voltaram ao grupo, que pode rever conceitos ou posições, retomar ideias e produzir novos conhecimentos e novos relatórios sobre o seu saber-fazer. Não foi nossa intenção, nesta pesquisa, elaborar uma proposta para o trabalho de coordenação pedagógica a ser recomendada. Antes, a intenção foi construir coletivamente os conhecimentos relativos ao tema. O saber democrático, para Freire (1979), jamais se incorpora autoritariamente, uma vez que só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando.Os saberes construídos e o uso que cada PAP fez ou fará dos relatórios produzidos durante o processo é diferenciado, assim como o nível de reflexão crítica e os conhecimentos construídos a partir de novas análises de tais relatórios, que podem continuar provocando mudanças em seu saber-fazer na dimensão profissional e pessoal.

Para a reinvenção da proposta de Freire, foi necessário abordar o contexto da atualidade, cujos elementos de análise tornaram-se relevantes para os diálogos com as PAPs nos Círculos de Debates. O próximo capítulo tem como propósito destacar alguns elementos que ainda se constituem como obstáculos para a implantação de valores democráticos na educação pública escolar e que podem nos oferecer pistas para mudanças.

# CAPÍTULO II

## TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO
## TAREFA HISTÓRICA DO NOSSO TEMPO

> É preciso deixar claro, desde logo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam.
>
> Demerval Saviani

Este capítulo tem como propósito apresentar algumas considerações sobre as complexas relações entre sociedade e educação escolar, que apontam para a necessária construção de uma pedagogia crítica[62], que possa contribuir com a transformação da Educação: tarefa histórica do nosso tempo.

Para tratar desta questão, destaco certos aspectos de minha leitura fundamentada em autores que analisam reformas, diretrizes, leis e políticas voltadas para a educação pública de nosso país em diferentes momentos históricos, na tentativa de desvelar, com essa mediação teórica, alguns elementos que se constituem como obstáculos para a implantação de valores democráticos na educação pública escolar e que podem nos oferecer pistas para possíveis mudanças, a partir da fundamentação teórica freireana.

Entendo, como Passos (2008), que o educador não pode se omitir de comunicar sua leitura do mundo, tornando claro que não existe uma única leitura possível. Leitura alguma, entretanto, é definitiva. Minha leitura provisória acerca de certos aspectos relativos à educação pública escolar, abordados neste capítulo, ofereceu elementos para a realização da pesquisa e para analisar, no capítulo seguinte, a organização da educação escolar no município de São Bernardo do Campo.

---

[62] A "pedagogia crítica", neste trabalho, significa compreender a dinâmica da sociedade, suas contradições e possibilidades de mudanças. No que se refere à educação escolar, uma das intenções é construir um currículo cujos conteúdos se articulem com análises críticas das questões sociais de maneira mais ampla, como propõe Freire, Giroux, Apple, Pimenta, Saviani entre outros autores que compreendem a Educação como ato político.

## 1. Do otimismo pela democratização do país à teoria neoliberal e suas influências na organização escolar

As finalidades da Educação vinculam-se aos interesses de determinado tipo de organização econômica, política e social nos diferentes momentos históricos. O Brasil, mesmo após a expulsão dos jesuítas que implantaram os costumes, a cultura e a religiosidade européia, não contou, na Educação formal, com um sistema de ensino básico[63] nem com escolas superiores - diferente de outras colônias que, ao se tornarem independentes, já possuíam universidades - o que provocou um atraso na produção do conhecimento em nosso país, cujas conseqüências se fazem presentes na atualidade (SAVIANI, 2000).

Na primeira metade da década de 1960, o debate sobre a identidade do povo brasileiro provocou, além de abundante produção teórica, uma ação de movimentos sociais, culturais e de educação popular[64]. A cultura popular esteve no centro das produções teóricas integradas com os movimentos dos quais participavam estudantes, intelectuais, artistas, partidos políticos, movimentos de operários e camponeses, envolvidos com o projeto de democratização da sociedade brasileira[65].

No que se refere à educação pública escolar - uma das instâncias fundamentais para a construção da sociedade democrática - a luta era intensa, pois não havia vagas para toda população em idade escolar e as escolas atuavam sob a égide do racionalismo e autoritarismo burocrático, num movimento contrário às aspirações democráticas.

---

[63] Saviani (2000), em sua obra *Educação brasileira – Estrutura e sistema* evidencia a inexistência de um Sistema Educacional Brasileiro. Para o autor, a organização de um sistema implica em tomar consciência dos principais problemas da Educação, analisá-los com profundidade, organizar os referenciais teóricos e articular intencionalmente, num conjunto coerente e operante, todas as escolas do país, desde a Educação Infantil até a pós-graduação, o que implica na transformação estrutural da sociedade brasileira. No entanto, os interesses dos diversos setores da sociedade são divergentes, nossas leis não resultam de intencionalidade e planejamento, deixando a importação e improvisação de teorias predominarem. Dessa forma, segundo o autor, não podemos falar em sistema, mas em estrutura que, com suas incoerências, tornam nossas leis inadequadas à realidade e, portanto, inoperantes.

[64] Para Teixeira (2008): "Pensando o Brasil no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, podemos falar na existência de pelo menos três diferentes culturas políticas no campo das chamadas esquerdas. A trabalhista, herdeira do varguismo, mas com uma evolução que a levou a formular um projeto político nacionalista, pautado no desenvolvimento e na justiça social. A comunista de tradição soviética, protagonizada pelo PCB, que na época redefiniu sua linha política, procurando construir amplas alianças visando romper a herança feudal e o imperialismo. A cristã progressista, que preconizava uma mudança na forma de ler e interpretar o cristianismo, resultando numa atitude crítica do cristão frente às injustiças da sociedade capitalista. Foi na confluência dessas três culturas políticas distintas que surgiram os movimentos de alfabetização e cultura popular". (p.18)

[65] Este trabalho não tem como objetivo apresentar uma análise crítica desses movimentos. A esse respeito, consultar: Teixeira (2008); Ridenti (2000); Ortiz (1994); Chauí (1989).

Nogueira (1989) aborda os acordos firmados, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira[66], entre o MEC e agências americanas que culminaram na criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar - PABAEE, definindo três objetivos básicos:

> 1º. – introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores;
> 2º. – criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária.
> 3º. – selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária. (NOGUEIRA, 1989, p.37)

A autora relata que, em 1958, professores foram enviados a Indiana, Estados Unidos, para se especializarem e, posteriormente, foram organizados cursos de formação de Supervisores em Belo Horizonte, que, mais tarde, se espalharam por todo o Brasil[67]. Fica bastante evidente a intencionalidade de formar especialistas para acompanhar a implantação dos tradicionais pacotes metodológicos. Além de reforçar a dicotomia entre os que concebem e controlam o trabalho e os que executam, criam-se mecanismos de fiscalização do sistema instituído.

Essa ideologia era contraditória com as ideias de muitos educadores, artistas e intelectuais que, no início da década de 1960, estavam envolvidos com os movimentos populares em constante crescimento e ocupando espaços de participação cultural, social e política, inclusive nos debates em torno da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61[68], cujo trâmite durou 13 anos: 1948 a 1961.

O movimento Campanha em Defesa da Escola Pública[69] surgiu nesse contexto para garantir, na Lei, os deveres do Estado Democrático em relação à escola pública, assegurando-

---

[66] Juscelino Kubitschek de Oliveira foi presidente do Brasil no período de 1956 a 1961.

[67] Para Nogueira (1989), ideologicamente foi dada à função supervisora um caráter de inovação técnica e metodológica. O ensino superior, ao instituir dentre outras habilitações, a de Supervisor Escolar (Lei 5.540/68) fortaleceu o viés tecnicista da Educação e sua suposta neutralidade política.

[68] Presidente da República: João Goulart (setembro/1961 a abril/64). A Lei foi promulgada em dezembro/de 1961. Análises sobre legislação e políticas educacionais no período de 1930 a 1973 podem ser encontradas em: Romanelli (1980).

[69] Esse movimento foi liderado pelos educadores da geração dos “pioneiros”, agregando profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e sindicatos. Em 1959 foi publicado o segundo Manifesto dos Educadores, novamente redigido por Fernando de Azevedo, para tratar dos aspectos sociais da Educação e dos deveres do Estado.

a a todos. Mas as forças conservadoras representadas especialmente pela iniciativa privada e pela igreja temiam a inclusão das classes populares na vida política, não defendiam a democratização do ensino e saíram vencedoras. Apesar de todo esforço em favor da escola pública, a referida Lei garantiu direitos às escolas privadas, devendo o Estado outorgar igualdade de condições entre as escolas oficiais e particulares, inclusive na distribuição de verbas.

Nesse cenário de luta pelo poder político e ideológico, os militares assumem o governo do país no golpe de 1964[70], extinguindo de vez com o nacional-desenvolvimentismo e optando pela política ligada ao capital estrangeiro. Os movimentos populares foram desativados e a igreja romana acabou com todas as manifestações progressistas cassando sacerdotes que lideravam um processo de libertação das camadas populares. A Lei 4.464/65 regulamentou a organização e o funcionamento de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados acordos MEC-USAID. Nesse cenário, Saviani (1996) relata que as Universidades se transformaram

> [...] no único foco de resistência manifesta ao regime, desembocando na crise de 1968. Nesse momento, os estudantes levando ao extremo as suas pretensões, decidiram fazer a Reforma pelas próprias mãos. Ocuparam Universidades e instalaram cursos pilotos. Em conseqüência disso, o governo, como que raciocinando em termos de "façamos a reforma antes que outros a façam", apressou-se a desencadear o processo que culminou na Lei 5.540/68 de 28 de novembro de 1968. Estava consumada a ruptura política. O Ato Institucional no. 5 de 13 de dezembro de 1968 seguido dos Decretos-Leis 464 e 477 de fevereiro de 1969 deu o golpe de misericórdia na ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que deixou o cenário político brasileiro passando a fazer parte de sua história. (p. 160)

Com o regime da ditadura militar, foram feitos novos acordos entre o Ministério da Educação - MEC e a *United States Agency for International Development* - *USAID* para o desenvolvimento da educação brasileira, com o objetivo de fortalecer o modelo econômico que estava sendo implantado, adiando o sonho pela democratização do país. A intervenção externa se intensificou, especialmente por meio do Banco Mundial[71] cujas diretrizes buscam adequar as políticas educacionais ao processo de acumulação de capital.

---

[70] Presidente da República: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, abril/64 a março/67, governo militar.

[71] O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, conhecido como Banco Mundial, foi criado nos Estados Unidos em 1944, para construção da hegemonia internacional norte americana, após a 2ª.

O caráter tecnicista das novas Leis promulgadas no regime militar - Lei 5.540/68[72] que trata das Reformas Educacionais do Ensino Superior, e LDB 5.692/71[73], que trata das Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus - indica uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade.

Saviani (1996), analisando criticamente as leis, considera incontestável o fato de se ajustarem ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo governo militar, no qual se inseriu a Educação, de tendência tecnicista. A formação de educadores, nesse contexto, enfatizava a racionalidade técnica, aproximando-se da organização empresarial. Havia uma visão funcionalista da Educação, sendo o professor responsável por implementar os programas tendo em vista sua eficácia e eficiência.

Emerge, nesse contexto, a teoria da capacitação de recursos humanos e a teoria do capital humano[74], sob a ótica dos interesses nos processos produtivos (FUSARI, 1988a). Nessa ótica, segundo o autor, "os educadores escolares necessitam ser 'treinados' para o aperfeiçoamento de sua prática, com vistas à preparação de recursos humanos para as empresas." (p.39), justificando o aparecimento dos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos ligados ao próprio MEC. (p.40)

> A origem das atividades e do termo Recursos Humanos traz consigo uma visão economicista do homem como meio para o desenvolvimento econômico: homem igual a recurso para algo e não homem como sujeito de. O que equivale a afirmar que o destino do homem é permanecer a reboque do desenvolvimento econômico e não como beneficiário do mesmo. Este aspecto é bem marcante na sociedade brasileira atual, ou melhor, na conjuntura atual do capitalismo brasileiro (p. 28, grifos do autor)

Os estudos e pesquisas de Fusari, publicados em 1988, contribuem para nossa reflexão na atualidade, uma vez que a teoria do capital humano e de recursos humanos ainda está muito presente. Na década de 1980 os avanços nas formulações teóricas ocorreram com as teorias

---

Guerra Mundial. A partir da década de 1960 passou a ter como foco principal a área educacional, especialmente nos países latino americanos, estimulando a privatização, descentralização, diminuindo a participação do Estado como instância executora, mas garantindo maior poder de intervenção e controle. Sobre a relação entre o Banco e as políticas educacionais no Brasil, ver Torres, R. M. (1996), Fonseca (1998).

[72] Presidente da República: Artur da Costa e Silva, março/67 a agosto/69, governo militar

[73] Presidente da República: Emílio Garrastazu Médici, outubro/69 a março/74, governo militar

[74] Fusari (1988a) analisa essas teorias que tiveram origem no contexto da Revolução Industrial e são percebidas como um tipo de investimento a médio e longo prazo. As camadas mais favorecidas procuram escolas particulares para uma educação de melhor qualidade, de forma que as elites possam ocupar postos de comando na estrutura social. A formação do capital humano das maiorias desfavorecidas economicamente tem uma perspectiva imediatista, ou seja, garantir seu sustento.

críticas[75], as quais, para além de considerar a escola como reprodutora do *status quo*[76], defendem a possibilidade de educar para a transformação.

Naquele período, o regime militar já estava enfraquecido e os movimentos populares começavam a reconquistar os espaços sociais perdidos. Uma geração de jovens se manifestava engrossando os movimentos que reivindicavam eleições diretas para Presidente da República. Embora as eleições diretas não tenham ocorrido, em 1985 foi eleito, pelo Colégio Eleitoral, Tancredo Neves[77], uma das lideranças do movimento, dando início à Nova República.

Na academia, os debates em torno da formação de educadores tinham como foco a natureza política da Educação e o compromisso com as classes populares, emergindo a contradição do papel da escola na perspectiva da reprodução e transformação, entendendo-se que na reprodução há elementos para a transformação. Destacava-se a concepção emancipadora da Educação.

Pimenta (2002a) relata que os governos que se seguiram começaram a incorporar as contribuições produzidas nos anos das Conferências Brasileiras de Educação[78], instituindo Programas de Formação Contínua promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades. Segundo a autora, destacava-se a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, evidenciando a escola como espaço institucional de práticas coletivas[79].

Na segunda metade dos anos 1980, a retomada da mobilização de educadores, promovida por sindicatos e outras entidades, favoreceu a participação nos debates sobre o

---

[75] No Brasil, seus principais representantes foram: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, Miriam Jorge Warde, Luiz Antonio Cunha, Guiomar Namo de Mello, Maria Luiza Santos Ribeiro, dentre outros. A produção teórica desses autores foi muito veiculada pela Revista ANDE e pela Cortez Editora. Termos como "teoria crítica", "pedagogia crítica" ou "reflexão crítica" são usados pelos autores e prescindem de análise conceitual para que não se reduzam a pressupostos racionalistas. Ver a esse propósito Contreras (2002); Pimenta (2002).

[76] A escola como reprodutora do *status quo* foi uma formulação teórica dos críticos-reprodutivistas representados pela teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (Louis Althuser, 1970), teoria da reprodução, da violência simbólica (Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, 1970), teoria da escola capitalista (Roger Establet, 1971).

[77] Tancredo de Almeida Neves faleceu antes da posse, assumindo o vice-presidente José Sarney (março/1985-março/1990).

[78] As Conferências Brasileiras de Educação - CBEs divulgavam, nos anos 1980, as pesquisas produzidas nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação "a partir do amplo movimento de análise crítica da realidade brasileira, que colocou em pauta a importância da Educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural, trazendo propostas de políticas públicas compromissadas com justiça e igualdade social." (PIMENTA, 2002a p.29)

[79] Essas ideias eram abordadas por autores como: José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Marli André, Ivani Fazenda.

capitulo referente à Educação na nova Constituição Federal de 1988[80], garantindo avanços em relação à lei anterior. Vejamos alguns aspectos desta Constituição:

- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito;
- Extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente ao Ensino Médio;
- Atendimento em creches e pré-escola a crianças de zero a seis anos;
- Acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo;
- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- Valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
- Autonomia universitária;
- A União deve aplicar nunca menos de 18%, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público.
- Distribuição de recursos públicos, assegurando prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional da educação;
- Gestão democrática do ensino público.

É preciso destacar que a participação dos diferentes segmentos da sociedade provocou relevantes conquistas na Constituição em termos de direitos sociais e políticos. Ainda que haja entraves para seu cumprimento, a Lei é um instrumento importante para garantia de direitos que podem ser reivindicados, acionando inclusive o poder judiciário, se necessário. Por outro lado, cabe destacar que não há neutralidade, quer na legislação, quer no sistema de justiça que supostamente deve garantir seu cumprimento[81] e os obstáculos para a democratização e melhoria da educação escolar ainda são inúmeros. De qualquer forma, a participação popular que voltava a surgir nos anos de 1980, após longo período de repressão do regime militar, exercia pressões que não podiam ser ignoradas.

---

[80] Sobre o direito à Educação na Constituição Federal ver: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil***.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995

[81] Sobre o papel do Poder Judiciário para garantia do cumprimento da Constituição ver: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Revista Brasileira de Educação No. 11. Maio/Jun/Jul/Ago, 1999.

Nos anos que se seguiram à Constituição os debates e pressões sobre o direito à Educação se intensificaram. Em 1993[82] a Conferência Nacional de Educação para Todos aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como decorrência, acordo com os governos estaduais e municipais para elevação salarial dos professores e a definição de piso salarial. "Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários)" (PIMENTA, 2002b, p.16). No entanto, segundo a autora, essa proposta foi totalmente abolida no governo subseqüente, que passou a normatizar a formação inicial e financiar programas de formação contínua.

A estratégia de supostamente atender às reivindicações para em seguida atribuir-lhes outros significados ou simplesmente desconsiderá-las, bem como a descontinuidade nas políticas pela mudança de governo é processo muito comum, ainda que certas determinações estejam garantidas na Lei. A redemocratização do país havia sido conquistada, mas a violação de direitos e a desumanização das relações se intensificaram a partir da década de 1990 e os movimentos populares passaram a ter uma nova configuração: movimento de gênero, étnico, ambientalista e outros, principalmente para reivindicar a garantia de direitos.

## 2. A LDB 9.394/96 e outras reformas no campo educacional

A LDB 9.394/96[83], cujo trâmite durou 8 anos de difíceis negociações e debates, surgiu num contexto em que aumentavam as pressões de diferentes instituições e movimentos reivindicando reformas educacionais para o fortalecimento da democracia, amparadas pela Constituição. Nessa luta de poder, a LDB 9.394/96 traz em seu bojo a contradição entre uma política neoliberal orientada especialmente pela redução de custos, aumento da produtividade, compreensão da Educação não como um direito de responsabilidade exclusiva do Estado, mas admitindo a prestação de serviços que podem ser privados ou privatizados; ao mesmo tempo em que contempla certas aspirações da sociedade civil fundadas em direitos democráticos.

Nesse cenário de contradições, identificamos conquistas resultantes dos crescentes debates em torno das políticas educacionais pela democratização do ensino e de "concessões diante de uma realidade que já não se poderia ignorar" (DEMO, 1997, p. 74). Essas

---

[82] Presidente da República: Itamar Franco (outubro/1992 a janeiro/1995) – PMDB.

[83] Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso (janeiro/1995 a janeiro/2003) - PSDB. Em 1960, Fernando Henrique havia participado da Campanha em Defesa da Escola Pública.

concessões podem ser traduzidas em alguns avanços, tais como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho; participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, dentre outros.

No entanto, a promulgação da Lei não significa que haja condições favoráveis para que esses avanços de fato se efetivem em todo território nacional, e o país continua enfrentando graves problemas educacionais, carente de um sistema de ensino nacional articulado[84]. Ainda que muitas das reivindicações tenham sido consideradas na legislação, não estão explícitas as ideologias que permeiam as políticas e reformas, e as contradições se tornam inevitáveis.

Os termos gestão democrática e participação, constantes na legislação, podem assumir diferentes sentidos e significados em função da lógica economicista que predomina em nossa organização social, preocupada com custos cada vez menores. A participação dos professores nos Conselhos de Escola, um dos instrumentos da gestão democrática, fica prejudicada quando sua carga horária de trabalho não prevê esta participação. A situação se agrava uma vez que os baixos salários levam docentes a assumir outro emprego, não restando tempo para participar, no sentido de avaliar, analisar, dialogar, decidir coletivamente, quer das reuniões de Conselho de Escola, quer em outros órgãos colegiados.

Outro ponto importante a se considerar, é que a marca autoritária que muitos de nós carregamos, se não for objeto de análise e reflexão, acaba por reforçar o viés autoritário da gestão escolar e da docência. Não é de se estranhar que supervisoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras “hospedando nelas a ideologia elitista” (FREIRE, 2007a), consideram inadmissível aturar palpites das famílias que nada entendem do trabalho pedagógico e da gestão escolar. É uma atitude muito comum, que coloca barreiras à gestão democrática e à participação que tenha como propósito os debates coletivos e tomadas de decisões, ficando essas, muitas vezes, nas mãos do diretor da escola. A participação da comunidade pode se restringir a validar o que já está decidido ou ainda para a realização de

[84] Sobre sistema de ensino ver: Saviani (1996). O debate acerca da criação de um sistema nacional de ensino está previsto para ocorrer no CONAE (Congresso Nacional de Educação) em 2010, conforme site do MEC portal.mec.gov.br/**conae**/

tarefas e serviços por meio dos chamados amigos da escola, substituindo a contratação de funcionários. As situações aqui relatadas foram por mim constatadas, em algumas escolas, no trabalho que desempenho de acompanhamento às unidades escolares.

Nesse sentido, a gestão democrática pode se constituir numa falácia, tanto por sua compreensão difusa e restrição à participação, quanto pelo fato de que a escola continua sendo administrada pelos órgãos centrais no que se refere à contratação de funcionários, definição de salários, carga horária, distribuição de verba, merenda, dias letivos, quadro curricular, formas de avaliação e outros aspectos, sem o devido debate. Ou seja, o controle central se mantém, nem sempre atendendo às necessidades e especificidades das escolas e estas, em nome de sua suposta autonomia e auto-gestão, passam a se responsabilizar pelos resultados, como se isso dependesse apenas delas, independentemente das políticas, dos problemas estruturais, sociais ou da complexidade inerente às relações educativas muitas vezes marcadas pela exclusão e autoritarismo. Frente à contradição que essa realidade representa, ao reconhecer a autonomia relativa da escola por vincular-se a um sistema público, faz-se necessário ocupar esses espaços de autonomia para ampliá-los, problematizando e refletindo sobre o conceito de gestão democrática e ampliando as possibilidades de participação efetiva, influenciando também nas decisões e políticas públicas.

Quanto ao aperfeiçoamento profissional continuado, o artigo 67 inciso V da LDB 9.394/96, indica “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, no entanto, a carga horária difere nas redes de ensino e nem sempre contemplam essa demanda; não há tempo suficiente quer para participar de órgãos colegiados – que poderia se configurar em momento importante na formação de educadores – nem para uma sólida formação contínua em serviço em diferentes tempos e espaços.

Historicamente a formação de professores ocorre por meio de treinamentos com diferentes propósitos (FUSARI, 1988b) e estão ainda presentes na atualidade por meio de cursos, oficinas ou palestras, geralmente fora do horário de trabalho dos professores, sendo que “qualquer profissional pode assumir a função de formador sem que para isso precise reunir um corpo de saberes reconhecidamente necessário a um formador de professores”, como alerta Pelissari (2005, p.37). Os ‘treinamentos’, nem sempre ocorrem de forma articulada com os saberes já construídos pelos docentes e com análises rigorosas sobre a problemática da educação na atualidade.

Na década de 1990, o governo reformista de Fernando Henrique Cardoso editou uma série de medidas “visando a adequar a estrutura técnico-administrativa aos novos objetivos

governamentais" (AGUIAR, 2002, p.73) e, para isso, definiu um conjunto de ações[85]. No que se refere à capacitação e apoio ao trabalho docente, o governo criou a TV Escola enviando Kit tecnológico a 50 mil escolas, desenvolveu um programa de informatização das escolas enviando computadores e treinando professores-multiplicadores, implantou a avaliação prévia de livros didáticos, fixou referenciais, parâmetros curriculares e avaliações institucionais. Essas e outras ações nas reformas do governo de Fernando Henrique representaram um conjunto bastante amplo na área educacional, atingindo de formas variadas os sistemas de ensino, as escolas e os docentes, mas não significa que tenham provocado avanços significativos em termos de ensino e aprendizagem em todo o país. Ao implantar reformas, seria necessário que se procedesse a estudos e análises de reformas anteriores e suas repercussões, mas invariavelmente não é isto que acontece, mesmo porque há interesses políticos que se sobrepõem e os partidos que assumem o poder querem deixar sua marca, perpetuando, em certos aspectos, a política da descontinuidade.

Sobre "as reformas no campo educacional do governo FHC", Santos (2002) conclui que o impacto foi baixo na realidade escolar, o que merece uma análise aprofundada sobre a consistência interna dessa política e de sua compatibilidade com os objetivos mais amplos de uma educação verdadeiramente democrática. No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, implantados no governo FHC em 1997, a autora, citando Goodson (1995), destaca a necessidade de discutir o significado de um currículo prescrito advertindo "que o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece". (p.78)

Azanha (s/d) também analisa os PCN questionando sua validade na medida em que foram elaborados com a justificativa, conforme parte introdutória, de que os estados e municípios tinham propostas curriculares incipientes, insuficientes, contraditórias, denunciando descontinuidades administrativas dentre outros fatores. Segundo o autor, a partir dessa constatação, que não incluiu a análise da repercussão dessas propostas nas práticas escolares, o MEC não ofereceu orientação técnica e financeira aos estados e municípios para que avançassem em suas propostas e optou por propor a substituição de seus currículos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao fazer essa opção, o MEC também assumiu, nos PCN, seu compromisso com a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, o que nos leva a questionar, com Azanha (s/d), se as teorias psicológicas sobre a aprendizagem e o ensino

[85] Sobre as ações do governo Fernando Henrique Cardoso na área da educação ver: Aguiar (2000 e 2002); Santos (2002).

deveriam ser consideradas como verdadeiras e constituir a matriz para elaboração das diretrizes de um projeto curricular nacional em detrimento a um debate sobre teorias de ensino e aprendizagem.

Ao se difundir em âmbito nacional uma complexa teoria, no caso a construtivista, por meio dos PCN, corre-se o risco de não ser compreendida em seus conceitos resultando em deturpações, slogans ou modismos. Mesmo porque o próprio texto não trata alguns termos e conceitos com o devido aprofundamento.

A publicação dos PCN nos leva a questionar, ainda em consonância com as ideias de Azanha (s/d), se os saberes para uma proposta curricular não deveriam estar vinculados aos aspectos culturais do povo brasileiro, à compreensão desse povo, ao contexto político, econômico e social em que se constitui, a multiplicidade de suas crenças, tradições, manifestações artísticas, literárias, entre outras[86]. Esses aspectos, embora estejam presentes no texto, receberam tratamento periférico e são abordados a partir da teoria psicológica sobre como os alunos aprendem e como se deve ensiná-los. Para Azanha (s/d)

> Não se trata apenas de substituir a Psicologia pelo conjunto das demais ciências sociais e humanas. O problema das diretrizes nacionais de um currículo de ensino fundamental não é uma questão estritamente científica, mas, sobretudo de acuidade cultural para os valores relevantes na formação da cidadania brasileira. Somente um trabalho dessa natureza e amplitude poderia dar base para o envolvimento do magistério e a formulação de políticas de formação e de aperfeiçoamento do professor.

Nesse sentido, Santos (2002) entende que o processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros. Freire (2005a) argumenta que planos e programas de diferentes naturezas falham quando seus realizadores partem de uma visão pessoal da realidade e não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirige seu programa (p.97-98).

As práticas docentes são complexas sendo necessário analisar os diferentes fatores que estão presentes nas situações de ensino e aprendizagem que as condicionam. Ignorar essa

---

[86] É preciso lembrar que Freire já tinha esse propósito na década de 1960, quando criou os Círculos de Cultura. Por outro lado, a aprendizagem acerca da diversidade cultural, literária, artística, etc. não pode ficar sob a responsabilidade apenas da escola, uma vez que há diferentes espaços sociais de aprendizagens. No entanto, a escola pode ser um importante espaço de pesquisa, debates, reflexões, análises críticas, produção e sistematização de conhecimentos.

complexidade tem levado a políticas no sentido de subsidiar os professores com parâmetros curriculares, livros didáticos, computadores, material teórico, orientando seu uso muitas vezes de forma prescritiva, relacionando teoria e prática por meio de guias de orientações didáticas para ensinar e avaliar.

Uma das preocupações, com esta política, é reduzir a formação contínua de professores na perspectiva de recomendações a serem incorporadas à prática docente, restringindo a reflexão de professores ao cumprimento, ou não, de tais recomendações ou orientações. Não estou questionando a importância da tecnologia e materiais pedagógicos nas escolas, o problema é a forma como são implantados e as prescrições para uso. Rosa Maria Torres (1996) destaca a proliferação de programas de capacitação docente que constituem um complemento à entrega de algum pacote didático. Argumenta que a dupla "livro didático para o aluno" e "manual ou guia para o professor" é vista por muitos como a solução do problema de capacitação docente, sendo também uma estratégia compensatória para os maus salários, má formação, além do escasso tempo para estudos e preparo das aulas.

Na medida em que os professores continuam sendo considerados implementadores de reformas, modismos e de guias e orientações didáticas, ficam restritas suas possibilidades de compreender a Educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2007a) que exige do docente comprometimento, estudo, pesquisa, posicionamento político, criticidade.

## 3. Avaliações institucionais e seu significado nas práticas pedagógicas

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as avaliações institucionais[87] - nacionais e internacionais, ganharam impulso nos últimos anos para monitorar as políticas públicas indicando aos docentes conteúdos a serem ensinados, sem que necessariamente compreendam quer o significado da aprendizagem de tais conteúdos, quer as escalas de desempenho, as competências e habilidades avaliadas[88]. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a

[87] O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foi aplicado pela primeira vez em 1990 para subsidiar e monitorar as políticas públicas. A partir de 2005 passa a ser composto pelo Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). A média do desempenho dessas avaliações, aplicadas aos alunos que freqüentam os últimos anos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, ao lado das taxas de promoção, retenção e evasão, subsidiam o cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A partir de 2008 foi implantada a "Provinha Brasil" para alunos com dois anos de freqüência no Ensino Fundamental I.

[88] As médias da Prova Brasil são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática, nem sempre conhecidas pelos professores, conforme constatei durante minhas idas às escolas (diário de campo).

própria legislação defende a inclusão de todos os alunos no ensino regular[89], evidenciando a diversidade que caracteriza o alunado e exigindo processos de ensino e aprendizagem considerando os diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem, o próprio MEC elabora exames padronizados que desconsideram tanto a diversidade quanto as especificidades de cada escola e seu alunado. Por isso, é possível que os resultados de tais avaliações sejam enganosos, não refletindo a realidade e ainda assim são usados para premiar os professores[90], e essa premiação pode ser interpretada como valorização do magistério por meio de bônus, além da divulgação do *ranking* das escolas, camuflando, para a sociedade e para os próprios educadores, os reais problemas da educação, que não são poucos. Não me posiciono contra avaliações em si, mas contra a forma como tais avaliações são propostas às escolas e a forma de tratamento dos resultados.

O PISA[91] vem destacando a educação na Finlândia por seus excelentes resultados, provocando comparações com a Educação brasileira fazendo ressurgir o debate sobre o método fônico na alfabetização, como se o resultado das aprendizagens dependesse apenas do método de ensino, desconsiderando os contextos políticos, econômicos e sociais, as diferenças em termos de formação inicial/universitária e contínua de professores, sua remuneração, sua (im)possibilidade de participação na organização escolar, na definição de políticas públicas, além dos graves problemas sociais que os professores enfrentam cotidianamente nas escolas públicas de nosso país.

---

[89] Neste ano de 2009 o MEC vem desenvolvendo a política de atendimento de alunos com deficiência, reorganizando o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, visando a complementação da formação desses alunos e não mais a substituição do ensino regular. O MEC está oferecendo apoio técnico para 144 municípios-polo para implementação da educação inclusiva. Uma das ações é oferecer cursos de formação aos professores para "rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão". http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf Acesso em 20/07/09. Essa política se assemelha à política de Fernando Henrique Cardoso, que desconsidera os percursos dos diferentes estados e municípios, padronizando procedimentos. O MEC também enviou mobiliário para equipar as salas de recursos das escolas de acordo com o padrão que considerou mais adequado, novamente desconsiderando a diversidade dos alunos, que necessitam de mobiliário diferenciado.

[90] No município de São Bernardo do Campo, os professores e diretores da rede estadual que passaram a trabalhar na rede municipal em função do convênio entre Estado-SP e Município SBC, recebem bônus do Estado por serem titulares em uma determinada escola da rede estadual que teve avaliação positiva, mesmo trabalhando em outra escola da rede municipal, gerando uma situação absolutamente incompreensível, uma vez que não tiveram nenhuma atuação na escola estadual onde são titulares. No entanto, professores que trabalham em escolas da rede estadual em bairros de periferia, cujos alunos, por diferentes razões, não conseguem atingir a média dos exames nacionais, são punidos ao não receber bônus, como se a culpa fosse tão somente desses professores.

[91] *Programme for International Student Assesment* - Programa Internacional de Avaliação de Aluno. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP. O PISA foi lançado em 2000, com avaliação dos alunos de 32 países por meio de prova de competência ao final da Educação Básica. O melhor resultado em leitura foi da Finlândia e o pior foi do Brasil. O programa avalia, a cada três anos, competências em leitura, matemática e ciências, alternadamente (www.pisa.oecd.org)

Santos (2002) argumenta que na realidade do universo escolar os problemas cotidianos passam muito longe de questões de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos nos Parâmetros e que serão avaliados. A autora cita que, nas pesquisas acadêmicas que orienta na Universidade, há dados sobre o cotidiano de muitas escolas públicas que enfrentam problemas de violência, lutas entre grupos rivais, uso de drogas, alunos vivendo em situação de risco, morando em condições precárias, sem acesso aos serviços básicos de saneamento, saúde, transporte, lazer. Parece óbvio, segundo a autora, que haverá alunos dessas escolas que terão dificuldades para atingir as expectativas de aprendizagem dos exames padronizados. Mas essa realidade não é considerada, quer na elaboração das avaliações, quer na análise ou comparação de resultados que dão origem a novas políticas e novos indicadores de ensino, aprendizagem e avaliação que continuam em descompasso com a realidade. A escolha dos indicadores de avaliação não é um ato neutro, e o resultado vai gerar a definição de políticas numa direção ou outra, que podem não atender às necessidades das escolas e seu alunado.

Os resultados dos exames padronizados têm sido tão valorizados que o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais e Municipais, apesar de contarem com conselheiros que se empenham em análises críticas sobre os problemas da Educação, muitas vezes acabam justificando seus pareceres e indicações pelos resultados das avaliações padronizadas, como ocorreu na Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP 78/08), que "fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária". O relatório que fundamenta esta Indicação aponta argumentos tais como:

> [...] se por um lado constatamos um razoável sucesso no atendimento à demanda, por outro lado, os resultados deixam muito a desejar quando se observa o desempenho da aprendizagem dos estudantes. As avaliações nacionais (SAEB) e internacionais (PISA) demonstram que os progressos registrados são poucos e pontuais, tendo havido, no conjunto, um retrocesso no nível de desempenho. Além disto, persistem desigualdades significativas quanto à apropriação do conhecimento por parte de alunos de diferentes segmentos sociais, ou seja, estamos muito longe de uma educação de qualidade para todos.

Parece que o conceito de "educação de qualidade para todos" é o ensino e a aprendizagem dos mesmos conteúdos, no mesmo período, para que sejam avaliados de forma padronizada, evidenciando a contradição entre as políticas de padronização e os discursos de

atendimento à diversidade, desconsiderando também que há alunos colocados em situação de exclusão nas escolas, prejudicando seu processo de aprendizagem.

O relatório do CEE/SP citado, reconhece que "as mudanças demandam tempo e dependem de projetos políticos consistentes, contínuos, voltados para metas definitivas... mas a questão da formação inicial é indubitavelmente da maior importância". Com este argumento, o CEE/SP apresenta proposta de diretrizes complementares à organização curricular do Curso de Pedagogia, complementando conteúdos do ensino médio e incluindo os blocos pedagógico, didático, de desenvolvimento cultural, e, no último ano, opções para aprofundamento de estudos relativos a creche, ensino fundamental ou educação especial.

A Indicação pretende compensar a má formação na educação básica dos estudantes de pedagogia que, supostamente, está influenciando na sua competência para ensinar e nos resultados negativos dos exames institucionais, mas não toca em problemas da maior relevância, como, por exemplo, a questão da instituição formadora. Na medida em que a formação ocorre desvinculando ensino e pesquisa, haverá uma grave lacuna na formação desses profissionais e não se trata apenas de compensar a má formação em nível médio. Há que se questionar, também, a qualidade da formação oferecida por instituições privadas de ensino superior que proliferaram nos últimos anos[92] e muitas delas não se constituem em instituições de pesquisa, mantendo a formação docente restrita ao ensino, oferecendo ao estudante opção, no último ano, para "aprofundamento" de estudos relativos a creche, ensino fundamental e educação especial, revelando a superficialidade dessa formação.

Ainda que se reconheça a validade das avaliações padronizadas, é um risco usá-las como justificativa para implantação de mudanças sem a devida consideração dos diferentes contextos onde ocorrem tais avaliações e sem debatê-las de forma ampla com educadores e sociedade para que as mudanças ocorram em vários âmbitos, dada a complexidade que caracteriza a educação formal.

Quanto à formação contínua, encontramos neste mesmo relatório do CEE/SP a seguinte consideração:

---

[92] Sobre a formação inicial de professores, cabe considerar que a LDB 9394/96 permitiu a formação em nível médio, em caráter excepcional, indicando a criação de Institutos Superiores com propósito mercantil, convertendo esta formação em negócio lucrativo para muitas instituições, que rapidamente se multiplicaram. Na publicação de Gatti & Barretto (2009) encontramos a análise de 71 cursos de Pedagogia constatando sua característica fragmentária, com um conjunto de disciplinas bastante disperso. As 300 horas de estágio são insuficientes para uma sólida formação profissional além de haver indícios de que o estágio pode ocorrer como atividade à parte do currículo (p.120). A formação de professores também passou a ocorrer por meio de cursos à distância, levando a novos questionamentos sobre a qualidade de tais cursos.

> [...] vultosos recursos foram dirigidos para o aperfeiçoamento do pessoal docente em exercício, com a oferta de Programas de Educação continuada para os docentes em todos os níveis da Educação Básica.
> Entretanto, quando se analisa o efeito das atividades de formação continuada, constata-se que o efeito é praticamente nulo. Assim é que os alunos (4ª série) dos professores que participaram de atividades de formação continuada nos últimos dois anos obtiveram em Língua Portuguesa a média 165,52 e os alunos dos professores que não participaram dessas atividades nos últimos dois anos conseguiram atingir a média 161,50.
> [...] Também em Matemática constata-se o mesmo, ou seja, cursos, seminários, oficinas de curta duração têm pouco efeito na melhoria dos alunos do ensino fundamental.

Parece que está havendo uma mudança no discurso que considerava mais eficaz a formação contínua, uma vez que constata-se, segundo o referido relatório, que os recursos com "aperfeiçoamento do pessoal docente em exercício, com a oferta de Programas de Educação Continuada" não contribuem para elevar os índices das avaliações padronizadas. A esse respeito é relevante a contribuição de Rosa Maria Torres (1996) quando argumenta que

> [...] não se pode esperar que cada ano de estudo, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara *escola e fábrica* e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto *(inputs-outputs)*. Nesta concepção fabril do ensino, a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização. (p. 175)

Por outro lado, a autora também afirma que há uma relação: "conforme a posição que interessa sustentar, mostram-se (e generalizam-se) certos estudos e não se mencionam outros" (p. 175). A Indicação do CEE/SP 78/08, ao mencionar a relação entre oferta de formação continuada e resultado na aprendizagem dos alunos, deixa intocada a necessária análise e reformulação dos próprios Programas de Educação Continuada.

Na referida Indicação também não há uma proposta de articulação entre as instituições responsáveis pela formação em cursos superiores e os docentes que já atuam nas escolas. Uma grande contribuição das instituições formadoras seria o desenvolvimento de pesquisas colaborativas envolvendo os estudantes de graduação e os docentes da Educação Básica, sob a orientação dos professores universitários. Nesse sentido, a formação poderia ocorrer num

*continuum*, como propõem Torres (1996) e Fusari (1997) articulando a formação inicial e contínua.

Uma última consideração é que a pedagogia vem sendo reduzida à docência e esta Indicação mantém o conceito de pedagogia como elemento de identidade da prática docente e não o inverso como propõe Franco (2002)

> Ora, subsumir a Pedagogia à docência é não somente produzir um reducionismo ingênuo a esta ciência, como também ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização.

A formação de professores não se reduz ao contexto das ideias ou do puro fazer, pois se trata do contexto de "que-fazer, de *práxis*, quer dizer, de prática e de teoria" (FREIRE, 2007b, p.106). Essas considerações corroboram a ideia de que a formação de professores precisa ocorrer num *contínuum* considerando a complexidade do trabalho docente, cujo ensino em aulas implica e articula-se a um campo de investigação, compreensão, debate, desvelamento da realidade educativa, analisando a responsabilidade social das práticas educativas. Por outro lado, a formação, num mesmo curso, de professores polivalentes e pedagogos ainda é um problema não resolvido.

## 4. Políticas educacionais na agenda nacional e internacional

Analisando os aspectos mencionados sobre a educação pública escolar, constata-se que a legislação, reformas e políticas educacionais são decorrentes das relações de poder predominantes num sistema social regido pelas leis de mercado, pelas relações globais, internacionais. Os estudos de Teodoro (2003) nos ajudam a compreender a maneira pela qual a Educação passou a ser objeto de análise e discussão em diferentes âmbitos, envolvendo peritos de organizações internacionais, autoridades político-administrativas e pesquisadores, gerando diretrizes políticas a serem implantadas igualmente em diferentes países.

Os órgãos intergovernamentais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no campo da ciência e cultura; o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial – BM, no campo financeiro; e a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE,[93] como plano de cooperação econômica, num determinado espaço geográfico, impulsionaram a internacionalização das problemáticas educacionais (TEODORO, 2003, p. 51). Nesse contexto, as políticas voltadas para a Educação, principalmente nos países da periferia e semiperiferia[94] dependem, cada vez mais, da legitimação das organizações internacionais.

As políticas que vêm sendo implantadas em vários países tratam de questões comuns como currículo, avaliação, gestão e financiamento. A necessidade das reformas se justificam pelos interesses políticos e econômicos que as orientam imprimindo um caráter centralizador no que se refere às diretrizes curriculares, sistema de avaliação e programas de livro didático e descentralizador no que se refere a transferências de responsabilidades.

Para Saviani (2004), a política que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do MEC, a partir do modelo americano,

> [...] induziu os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos, individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. (p. 52)

Ao se priorizar a municipalização do ensino fundamental com recursos do FUNDEF, excluem-se os outros níveis de ensino[95]. O atendimento em creches[96], em muitos municípios, ocorre em instituições filantrópicas e muitas crianças ficam sem atendimento por falta de vagas. Com a mudança da lei, regulamentando o FUNDEB, toda a educação básica passou a

---

[93] *Organization for Economic Co-operation and Development - OECD.* É uma organização internacional dos países desenvolvidos e industrializados com os príncipios da democracia representativa e da economia de livre mercado. A sede da organização fica em Paris.

[94] Teodoro classifica Portugal e Brasil como países da semiperiferia, onde convivem extremos de riqueza e pobreza.

[95] Não estou questionando a municipalização da Educação Básica, que pode ser uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, levando em conta as peculiaridades culturais e sociais dos municípios, dentre outros aspectos. O problema é que a municipalização, da forma como vem ocorrendo, desconsidera tais peculiaridades e não atende todos os alunos, evidenciando, mais uma vez, que a Educação ainda não é prioridade nas políticas públicas. Para tratar da questão do financiamento da Educação seria relevante considerar uma necessária reforma tributária.

[96] Destaco a crítica de Miguel Arroyo ao termo “creche” em palestra proferida aos educadores da rede municipal de São Bernardo do Campo, em 15/10/09. Para Arroyo, este termo é usado nas redes públicas que atendem crianças de classes populares, sendo que para crianças de classes sociais mais elevadas, atendidas em instituições privadas, não se usa esse termo.

ser incluída, mas o FUNDEB não representou aumento de recursos financeiros de forma proporcional.

> Conforme divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões de reais, o que significa um acréscimo de apenas 36.3%. (SAVIANI, 2009 p.28)

Ou seja, os investimentos financeiros não ocorreram na mesma proporção do número de alunos atendidos: novamente há mudança na lei em decorrência das pressões que não se pode conter, mas não se oferecem condições para que a lei seja cumprida. Saviani (2009) também argumenta que, além da complementação da União não ter implicado em acréscimo a situação se agravou em 2008, pela necessidade de cortes no orçamento da Educação decorrentes da extinção da CPMF.

As análises dos investimentos em Educação demonstram que estes não têm sido destinados de maneira adequada para promover a organização e instalação de um sistema de ensino com melhor qualidade em todos os estados e municípios, nem mesmo para a universalização do ensino básico. Por outro lado, incentiva-se uma diversidade de instituições, empresas e ONGs – nacionais e internacionais, para realizar parcerias com as escolas, numa forma dissimulada de privatização, que pode ocorrer em termos de: terceirização de serviços de vigilância, merenda e limpeza; produção de material didático; aluguel de computadores e outros equipamentos; contratação de fundações empresariais para a formação de professores e ensino à distância; convênio com instituições para a instalação de creches, entre outras.

Essa política imprime na educação pública a ideologia das instituições privadas, muitas vezes com a clara intenção de vincular sua marca a supostos projetos sociais, com o agravante de que tais parcerias podem onerar os cofres públicos com a implantação de uma política governamental que é definida sem a participação dos educadores, perpetuando seu papel de receptores e implementadores e comprometendo a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico com a efetiva participação da comunidade escolar e com outros parâmetros para a Educação.

E o que assistimos é o silêncio do professorado, seja pela sua incapacidade de leitura crítica dessa realidade, decorrente de uma formação que nem sempre oferece espaço para

análises críticas e debates, seja por imposição de órgãos públicos que querem controlar o pronunciamento[97] dos professores. Como afirma Almeida (2008)

> [...] quando o poder instituído reserva aos professores apenas o espaço da ação e lhes nega o direito de formular sua própria proposta de trabalho e de expressar publicamente sua avaliação crítica sobre os modos e as condições que delimitam sua ação pedagógica, vem à tona o caráter autoritário dessas relações de poder. (p.6)

A atual política que tem mantido os docentes afastados do debate sobre a Educação, apenas reforça seu viés autoritário e o predomínio da mercantilização do ensino, inviabilizando que os docentes assumam a autoria de seu trabalho e da própria elaboração do Projeto Político Pedagógico[98], previsto na LDB 9394/96.

As questões aqui apontadas reforçam minha tese de que a formação política dos educadores, como propõe Freire, torna-se fundamental para a necessária compreensão dos vieses ideológicos predominantes em nossa sociedade altamente transnacionalizada sob a ótica economicista do neoliberalismo, que definem não apenas os rumos da Educação, bem como os modos de ser e de agir socialmente.

## 5. A gradativa construção da consciência crítica na formação de educadores.

Os processos de globalizações capitalistas são multifacetados e atingem a sociedade de formas variadas. Para além das influências nas políticas educacionais aqui mencionadas, os valores subjacentes ao capitalismo, como forma histórica de organização da existência social, estão presentes no cotidiano de todas as pessoas, inclusive nas escolas, evidenciando, cada vez mais, a necessária leitura crítica do mundo.

A cultura midiática a que estamos submetidos produz um novo tipo de sociedade e de infância ao elevar o número de horas que muitos adultos, jovens e crianças passam assistindo televisão em contato com diversos tipos de programação ou mesmo com sites na internet, que os levam a qualquer parte do mundo. Essa cultura imprime ideias e valores que são

---

[97] A Constituição Federal garante a liberdade de expressão e a divulgação de informações de interesse público, no entanto, muitas redes públicas, por meio de suas normatizações têm restringido o pronunciamento dos professores. Quando tal pronunciamento é permitido, as intimidações acabam por manter o silêncio. Sobre esse tema foram publicados diversos artigos na revista Desafios da Conjuntura. O silêncio do professorado na educação. Publicação do observatório da educação da ação educativa. no. 24. Maio/2008.

[98] Nas manifestações dos professores em minha pesquisa de mestrado (CAMPOS, 2004), muitos declararam não participar da elaboração do PPP e outros afirmaram desconhecerem seu significado, não tinham ouvido falar de PPP nem na faculdade.

construídos não só pelos jovens e adultos, mas também pelo imaginário infantil e nem sempre os professores discutem e compreendem essa realidade; o PPP, em muitas escolas, não problematiza esta cultura.

A disseminação de programas, desenhos e filmes infantis carregados de conteúdos etnocêntricos, sexistas e com forte apelo consumista[99] chegam às escolas e podem ser usados de forma a-crítica se não houver uma intencionalidade, por parte dos docentes, em analisar tais conteúdos, aparentemente inocentes.

O cotidiano atravessado pela tecnologia, o incentivo ao consumo, a proliferação de propagandas voltadas ao público infantil, também instauram um desejo incessante de posse de bens variados que, tão logo consumidos, despertam novas necessidades, de novos produtos que são constantemente lançados no mercado. Essa realidade cria novos modos de agir e novos modos de ser, a partir de valores socialmente validados e presentes nas escolas. Ao mesmo tempo em que as escolas podem reforçar valores subjacentes à sociedade capitalista globalizada, também podem ter dificuldade em lidar com esses diferentes modos de ser dos alunos, que já não se submetem, pacificamente, à aprendizagem mecanicista, posto que vivem na sociedade das imagens, das mensagens rápidas, dos filmes de ação. Na sociedade atual tudo é efêmero, passageiro, e essa realidade não converge com certa forma de organização escolar baseada nas narrativas dos professores, cópias, exercícios mecânicos em livros didáticos, repetições que ainda permeiam o trabalho educativo em muitas escolas. Essa realidade nos leva a crer que as reformas pouco têm contribuído para o avanço nas práticas docentes, e em muitos aspectos mantém propostas pedagógicas transmissivas e obsoletas, o que torna urgente a ressignificação do trabalho pedagógico.

Como afirma Sacristán (2002), “uma nova sociedade conectada em rede está emergindo como conseqüência de fenômenos econômicos, políticos e culturais globalizados que incidem sobre a educação e exigem dela alguma resposta” (p. 30) e a resposta da Educação pode ter a intencionalidade de debater e problematizar essa nova sociedade para assumir mudanças e superar práticas escolares desvinculadas do contexto real que se tornam sem sentido para os alunos e que podem contribuir com a baixa freqüência, evasão, indisciplina, comprometendo o ensino e aprendizagem. Provocar os docentes para a reflexão de suas práticas à luz de referenciais teóricos e de análises críticas acerca da realidade atual é imprescindível, se entendemos que mudanças são necessárias.

---

[99] Sobre esse tema, ver: STEINBERG, Shyrley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil – a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Seria desejável que os temas da atualidade, presentes no cotidiano, pudessem ter a mediação da escola, mas a falta de oportunidade ou de intencionalidade em torno de reflexões acerca da realidade faz com que os currículos e as ações escolares acabem por sucumbir nas amarras do sistema, mantendo e reforçando valores hegemônicos. Um exemplo clássico são os passeios organizados por muitas escolas públicas a parques temáticos, *shopping-centers*, restaurantes *fast-food*, de forte apelo consumista, em detrimento a passeios culturais, que deveriam ser valorizados e viabilizados pelas escolas. Nem sempre as famílias têm condições financeiras para arcar com as despesas dos passeios, e muitos alunos acabam sendo excluídos ou colocados em situações de humilhação e opressão: ficam na escola porque não pagaram o passeio, e ficam apenas para cumprir o horário porque nesse dia não há aulas. Há ainda os alunos que pagam os passeios em prestações, ou são beneficiados com a verba da escola destinada aos carentes[100]. Como diz Mészáros (2005), a escola ensina aos alunos o lugar que devem ocupar na sociedade, mantendo as exclusões e as desigualdades.

A atuação dos docentes nas escolas pode, até de forma ingênua, contribuir para a reprodução de certa ideologia, para a manutenção de valores mercadológicos que, em nome do lucro, do *status* e do poder, ferem princípios éticos, excluindo e desumanizando os sujeitos. Entendo como Fusari (1988a) que

> [...] as relações entre a educação escolar e a sociedade exigem deste profissional um constante aprimoramento das relações entre ação e reflexão, sempre na busca da consciência crítica. E isto é um processo ininterrupto que se dá na dinâmica social, abrindo espaço para a contínua educação do educador em serviço. (p. 56)

Na formação contínua de educadores em serviço, a relação entre educação escolar e sociedade poderia ser analisada e problematizada em seus diferentes aspectos. A violência, as exclusões, os preconceitos, as desigualdades, as injustiças, muitas vezes compreendidas como fatalismos inevitáveis, estão presentes também nas escolas e lá permanecerão se não houver intencionalidade para debater essa realidade, aprimorar as relações entre ação e reflexão, como propõe Fusari e provocar mudanças. As leis e reformas têm se mostrado distantes desta realidade, preocupando-se com currículos e avaliações padronizadas que desconsideram o real contexto da atualidade.

---

[100] Observo que para arrecadar tal verba, há escolas que fazem promoções como dia do pastel ou vendas similares, e novamente excluem aqueles que não têm poder de compra. Paradoxalmente, essas promoções se realizam para beneficiar os “carentes”.

Vivemos numa sociedade onde predomina a desigualdade social, os índices de miserabilidade no mundo e especialmente em nosso país continuam extremamente altos, o esgotamento dos recursos naturais, os fanatismos, a corrupção, o desemprego, a violência estão atingindo níveis cada vez maiores. A análise coletiva dessa realidade pelos educadores pode levar a outra forma de organização curricular, superando os currículos padronizados que se pretende impor, promovendo o diálogo, estudos e pesquisas com a participação dos educandos para que possam debater acerca dessa realidade, vinculando o currículo escolar com as situações de vida real. É uma prática educativa para problematizar e superar a visão dos problemas sociais como meros fatalismos aos quais todos têm que se adaptar.

Santos (2005) contribui com essas análises quando afirma que mediante uma sociedade permeada por processos de globalizações que pretendem alcançar certa hegemonia, é possível atuar no sentido de fortalecer processos de globalizações contra-hegemônicas. Entendo que essa proposta pode se traduzir, no âmbito escolar, na elaboração coletiva de currículos escolares que considerem a cultura e os saberes dos alunos, suas crenças, seus valores, suas experiências, para que tenham lugar na escola. O currículo pode prever estudos e pesquisas sobre movimentos populares e culturais carregados de significados e intencionalidades, sobre a relevância do patrimônio comum da humanidade como as grandes florestas, construções históricas, direitos humanos, a preocupação com o bem estar social e com as diferentes formas de vida no planeta e tantos outros temas que podem emergir no diálogo problematizador com os alunos. Pesquisas e debates com os alunos também podem contemplar a mistura de povos, costumes, culturas, crenças, contribuindo para ampliar sua visão de mundo considerando a diversidade que caracteriza a humanidade. Para esses estudos, pode-se recorrer à contribuição das diferentes disciplinas usando os recursos de diferentes linguagens: artísticas, cinematográficas, literárias, corporais, informacionais e tantas outras que fazem parte das práticas sociais e não se restringem, portanto, a uma determinada área de conhecimento.

Considero que as escolas em geral e as de Ensino Fundamental, em especial – foco desta pesquisa, podem contribuir para revitalizar as expressões culturais em oposição aos processos que pretendem certa homogeneização, podem recuperar a ideia dos direitos humanos no sentido de afirmar elementos de dignidade da vida humana, individual e coletiva.

Essa proposta pressupõe provocar tais reflexões nos momentos de planejamento coletivo dos professores, que são também momentos formativos, e assim outros desenhos curriculares poderão surgir, compreendendo que educandos e educadores estarão num

constante processo formativo, aprendendo a pesquisar, analisar, dialogar, participar, construindo conhecimentos significativos e relevantes para atuar socialmente.

É nesse sentido que considero atual a proposta de Freire para a formação do educador, fazendo emergir sua leitura de mundo para que seja problematizada, debatida, analisada coletivamente provocando outras análises e outras leituras. Os valores e intenções que predominam na sociedade atual, nem sempre estão explícitos e a possibilidade de desvelá-los, por meio dos diálogos envolvendo educadores, pode contribuir com a gradativa construção da consciência crítica levando a ações em diferentes âmbitos, favorecendo a construção da educação democrática.

São graves os problemas no âmbito da educação escolar a serem enfrentados e não se restringem a problemas epistemológicos e pedagógicos, são também políticos e ideológicos. O debate sobre essa realidade é relevante na formação do educador progressista, comprometido com uma educação democrática humanizadora.

Para além de identificar problemas e fazer recomendações, as análises e debates coletivos podem levar ao contato com estudos e pesquisas que relatam avanços que têm ocorrido e podem indicar outros caminhos e outras possibilidades de ação. Os múltiplos olhares sobre a formação de educadores vêm contribuindo, de forma significativa, com propostas de mudanças a partir de pesquisas e experiências exitosas[101].

Na medida em que os docentes, ao longo de seu processo formativo, tiverem oportunidade analisar criticamente os problemas e propostas para a educação pública escolar, ocupando espaços de participação nos debates sobre a democratização do ensino, sobre as políticas, diretrizes educacionais e as mudanças curriculares possíveis, podem-se abrir possibilidades de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A participação pode ter lugar na escola para transcendê-la por meio de fóruns, encontros, movimentos sociais, movimentos ecológicos, movimentos culturais etc., que fazem parte da formação contínua de educadores e ampliam os espaços para a construção da democracia.

Felizmente temos condições favoráveis em termos de legislação, garantindo certos direitos, e produção teórica nacional que trata com profundidade os problemas da realidade brasileira, oferecendo subsídios para que supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, criem espaços de diálogos entre si e com a sociedade, construindo um Projeto

[101] Podemos citar como experiências exitosas: Lucas (1992) sobre grupos de formação permanente no município de São Paulo; Arelaro (2000), sobre formação dos educadores no município de Diadema; Borges (2000) sobre a experiência com a formação docente no Município de São Paulo; Pinto (2000) sobre experiência de formação de professores no município de Belém do Pará.

Político Pedagógico comprometido com outras formas de organização escolar, tendo em vista o ensino de melhor qualidade.

No entanto, a questão que se coloca e que se configura em problema desta pesquisa, refere-se à coordenação desse trabalho no âmbito das escolas. Quais seriam os limites e possibilidades dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica para provocar nos professores análises e reflexões nos termos aqui mencionados? Para contribuir com transformações na educação escolar, estimulando e valorizando o preparo e desenvolvimento de boas aulas?

Não estou defendendo que a formação de professores em serviço ocorra apenas por meio da intervenção/mediação da coordenação pedagógica, admitindo, como argumenta Domingues (2009) "que a formação na escola ocorre o tempo todo, nas conversas nos corredores, antes da entrada na sala de aula, na sala dos professores, durante o intervalo, na leitura de um livro, nas conversas informais e formais e, ainda, pode organizar-se como algo sistemático, pensado e elaborado para atingir determinado fim". É justamente a intencionalidade dessas ações formativas no âmbito escolar que se pretende analisar nesta pesquisa, investigando as ações de um grupo de Professoras que assumiram a coordenação pedagógica na rede municipal de São Bernardo do Campo. Para isto, apresentarei, no capítulo seguinte, o contexto de realização da pesquisa, analisando alguns aspectos relativos à esta rede de ensino e seus desdobramentos nas ações pedagógicas escolares.

# CAPÍTULO III

## O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

> A investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade.*

Paulo Freire

Esta pesquisa foi realizada com a participaçao de um grupo de PAPs que atuam nas escolas de Ensino Fundamental I no Município de São Bernardo do Campo. Assim, apresento neste capítulo dados gerais sobre o Município, sua a localização, suas principais características e um breve panorama do seu sistema educacional, destacando alguns aspectos acerca das políticas e diretrizes que considerei relevante analisar tendo em vista o propósito desta pesquisa.

As informações sobre o Município foram coletadas em documentos oficiais, devidamente indicados, e também em meus registros pessoais, uma vez que trabalho no Município desde 1991. Dados mais detalhados podem ser encontrados no site oficial do Município[102], no Compêndio Estatístico organizado pela Secretaria de Planejamentos e Tecnologia da Informação. Os dados vêm sendo publicados periodicamente desde 1972, reunindo informações sobre as características históricas, políticas, físico-territoriais e indicadores sobre o desenvolvimento em seus mais diversos aspectos, sobretudo os econômicos e sociais.

Após a contextualização do Município, apresento dados da investigação inicial que ocorreu nas cinco escolas onde as PAPs atuam. É a partir desse contexto que ocorrem os encontros e diálogos com as PAPs, numa perspectiva de releitura da teoria de freireana.

[102] http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sp/geoportal/compendio.asp

**1 - O município de São Bernardo do Campo – localização e dados gerais**

**São Bernardo do Campo**

São Bernardo do Campo, pertencia à Vila de Santo André da Borda do Campo e apenas em 1944 conquistou sua emancipação. É uma das cidades do ABC, que faz parte da região metropolitana de São Paulo. A sigla ABC se refere às três cidades que originalmente formaram a região de tradição industrial e que receberam nomes de Santos, em ordem alfabética: Santo André - A, São Bernardo do Campo – B, e São Caetano do Sul - C. No decorrer dos tempos foram ocorrendo divisões políticas e, atualmente, a região do ABC é composta por sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Ribeirão Pires, Mauá e Rio Grande da Serra.

O município de São Bernardo do Campo localiza-se na sub-região sudeste da região metropolitana de São Paulo e possui 407,1 km² de área, correspondendo a 49% da superfície do Grande ABC, 5% da Grande São Paulo; e 0,2% do estado de São Paulo.

Da área total de São Bernardo do Campo, 53,7% encontra-se na área de proteção aos mananciais, sendo 75,82 km² ou 18,6% de sua área ocupada pela Represa Billings. Com relação ao Grande ABC, o Município ocupa 46% da área de proteção aos mananciais. Ocupa quase a metade do Grande ABC, fazendo divisa com São Paulo, Santo André, São Caetano do Sul, São Vicente, Diadema e Cubatão.

O número de indústrias que se instalaram no Município há algumas décadas, principalmente moveleiras e automobilísticas, vem diminuindo enquanto cresce o segmento ligado à prestação de serviços. O quadro abaixo[103] apresenta a evolução das atividades econômicas de 1987 a 2007:

EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS NO MUNICÍPIO DE SBC

| Ramo de Atividade | 1987 | 1997 | 2007 | Evolução % | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 1987-2007 | 1987-1997 | 1997-2007 |
| Indústria | 1.424 | 1.867 | 1.789 | 25,6 | 31,1 | -4,2 |
| Comércio | 7.973 | 13.379 | 17.227 | 116,1 | 67,8 | 28,8 |
| Prestação de Serviços | 16.436 | 40.160 | 60.969 | 270,9 | 144,3 | 51,8 |
| **Total** | **25.833** | **55.406** | **79.985** | **209,6** | **114,5** | **44,4** |

Fonte: Departamento da Receita - SF – PMSBC

O dado mais recente sobre o PIB é de 2005, no valor de R$ 19.448.000,00 ocupando 1ª. posição na região do Grande ABC, 5ª. posição no estado de São Paulo e 13ª. posição no país. Em 2007 o município era o 4º. maior exportador do país e o 3º. do estado de São Paulo. No ano de 2008 a população estava estimada em 801.580 habitantes, mas não há dados

[103] Fonte http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sp/geoportal/COMPENDIO/economia.pdf Acesso em 15/12/08.

disponíveis sobre o número de habitantes das regiões periféricas que ocupam os núcleos favelados e áreas de mananciais[104]. A taxa de desemprego em 2007 era de 12,7%.

**2 - A Educação no município de São Bernardo do Campo**

O quadro abaixo apresenta os dados relativos aos níveis/ modalidades de ensino no município até 2007 e se referem ao número de atividades escolares[105]

| ANO | Infantil | | Fundamental 1º. ao 4º. ano | EJA | Educação Especial |
|---|---|---|---|---|---|
| | Creche 0 a 3 anos | Pré-Escola 5 a 6 anos | | | |
| 1996 | 20 | 70 | 0 | 34 | 6 |
| 2000 | 22 | 69 | 38 | 38 | 15** |
| 2005 | 34 | 75 | 72 | 40 | 16** |
| 2007 | 74 * | 73 | 69 | 46 | 19** |

* incluídas 27 creches de entidades conveniadas.
** incluídas as classes que funcionam nas escolas regulares

Em 2008 e 2009 os números foram aproximadamente os mesmos de 2007, conforme documentos da SEC. O número total de alunos atendidos é próximo a 90.000 e, destes, cerca de 53.000 são atendidos no Ensino Fundamental I.

Para supervisão e acompanhamento das unidades escolares foram criadas seções separadas para cada um dos níveis/modalidades de ensino. Foram também criadas seções de apoio escolar no que se refere à merenda, transporte, verba, além de programas educacionais especiais, conforme organograma de 2007 e alterado em 2009 pela nova administração. (Anexo II – A, B, C, D)

Serão apresentadas brevemente algumas considerações sobre a política do Município em cada um dos níveis/modalidades de ensino, com dados mais detalhados acerca da educação infantil e do ensino fundamental, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

Educação de Jovens e Adultos

Em 1936, com a instalação de indústrias, alguns empresários buscavam qualificar melhor seus funcionários e implantaram duas salas de aula. A Educação de Jovens e Adultos

[104] Apesar da legislação não permitir construções nesta área, muitas famílias, por falta de recursos financeiros, se instalaram em áreas de mananciais e o município tem dificuldades em construir escolas nessas regiões em função da legislação ambiental
[105] http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sp/geoportal/COMPENDIO/educacao.pdf Acesso em 20/06/09.

manteve seu caráter de educação não formal e foi impulsionada com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL[106], extinto em 1985. A criação de outros programas levou o Município a firmar convênios com fundações. Em 2009 a administração foi assumida pelo PT, que integrou a Educação de Jovens e Adultos à rede municipal.

Educação Especial

A rede municipal de ensino teve início em 1957[107], com uma classe de Educação Especial para surdos. Em 1970, com a ampliação do atendimento de alunos com outros tipos de deficiência, foi criado o Serviço de Educação Especial[108]. A intensificação das discussões, nas últimas décadas, sobre o atendimento de alunos com algum tipo de deficiência nas classes comuns vem ocasionando mudanças nas políticas municipais. Atualmente (2009) as escolas que atendem alunos da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, recebem alunos com diferentes tipos de deficiência. Todas as escolas de ensino fundamental contam com Salas de Recursos[109], sendo que algumas possuem também Classes Integradas[110]. Mesmo com essa política de inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns, até 2009 o município ainda mantinha atendimento em escolas especializadas. De acordo com relatório do Conselho Municipal de Educação, publicado no jornal Notícias do Município em 24/07/09[111], as políticas do Município no que concerne à questão da inclusão ocorrem geralmente de forma desarticulada e são insuficientes em face das exigências da rede. Mediante as avaliações e considerações sobre a política do Município em relação ao atendimento de alunos com deficiência, o Conselho Municipal aprovou, por unanimidade, a

---

[106] O MOBRAL foi criado em dezembro de 1967 no regime militar e extinto em 1985, quando foi criado a Fundação Educar, vinculada ao MEC, extinta pelo governo Collor em 1990. No início dos anos 1990 surge o Movimento de Alfabetização – MOVA, envolvendo poder público e sociedade civil. Em 1996 foi lançado o Programa Alfabetização Solidária uma das ações desenvolvidas pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária, com o apoio da UNESCO. Este programa desenvolve um trabalho com base em parcerias mantidas com o Ministério da Educação, empresas, pessoas físicas, organizações, governos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e outras. (SOARES, 2003) disponível em:
http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm
Esta política faz com que as redes públicas não assumam a EJA, firmando convênios e parcerias.

[107] Prefeito: Aldino Pinotti (1956-1959; 1969-1973) - PTB

[108] Atualmente denominada de Seção de Educação Especial, conforme organograma do Município.

[109] Alunos com determinados tipos de deficiência que freqüentam as classes comuns no ensino fundamental são atendidos, preferencialmente, em período contrário, nas Salas de Recursos que contam com materiais pedagógicos diferenciados e professor com especialização em educação especial.

[110] As Classes Integradas atendem alunos com deficiência por determinado período, de 1 a 3 anos, até que tenham condições de serem incluídos no ensino regular. Esse tipo de atendimento é bastante polêmico, uma vez que a tendência é que todos sejam matriculados diretamente nas classes comuns.

[111] Este jornal é uma publicação oficial do município publicado semanalmente, às sextas-feiras.

parceria com o Instituto Paradigma[112] para a realização de diagnóstico da educação inclusiva na rede municipal de ensino e até esta data, outubro/2009, não há dados oficiais sobre tal diagnóstico nem sobre a política que será proposta.

Educação Infantil

A Educação Infantil teve início em 1960[113], para atender os filhos dos trabalhadores das indústrias, especialmente automobilísticas, que foram se instalando na cidade. Com o conseqüente crescimento populacional a cidade desenvolveu-se de maneira acelerada e desordenada. A falta de infra-estrutura e saneamento básico fez surgir os núcleos favelados que ainda estão presentes, ocupando inclusive as áreas de mananciais.

Até meados da década de 1970 a administração municipal investiu no ensino à criança pequena de forma acentuada, criando projetos arquitetônicos arrojados para a pré-escola. A partir de 1974, a crise do petróleo desencadeou uma grave crise econômica e social, explodiram os índices de inflação e aumento do fluxo migratório. O município recebe migrantes, especialmente do nordeste, aumentando a demanda para atendimento em creches e pré-escolas. A administração continuou a construção de prédios escolares, porém com projetos mais simples e de menor custo nos bairros periféricos da cidade (PMSBC, 1992).

Em 1977, ressurgem os movimentos sindicais em São Bernardo do Campo e os anos de 1978, 1979 e 1980, foram marcados pelas grandes greves dos trabalhadores, tendo como um dos líderes Luís Inácio Lula da Silva, atual (2009) Presidente da Republica. As greves tinham apoio de intelectuais, dos setores progressistas da igreja, de partidos políticos e do governo municipal[114], na época constituído pela oposição ao Governo Estadual nomeado pelos militares.

Nesse período, o Município continuou os investimentos na Educação Infantil, considerada como período preparatório para o Ensino Fundamental, promovendo Congressos

---

[112] O Instituto Paradigma é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP dedicada à inclusão social de pessoas com deficiência. Sua missão é promover a inclusão social de pessoas com deficiência, auxiliando organizações públicas e privadas na construção e gestão de projetos sustentáveis para ampliar o exercício da cidadania.
http://integracao.wordpress.com/2009/04/14/instituto-paradigma. Acesso em 24/07/09.
[113] Prefeito: Lauro Gomes de Almeida (1952-1954 e 1960-1963) - PTB
[114] Prefeito: Antonio Titto Costa (1977-1983) - PMDB

e Simpósios[115], e "a escola Sambernardense foi reconhecida como modelo para o país" (PMSBC, 1992, p.21).

Em 1980, ocorre a transferência de técnicos em Educação ligados ao Serviço de Educação Especial, com formação em Pedagogia, Psicologia e Serviço Social para compor a Equipe Técnica da Pré-Escola. Esse fato foi justificado na época pelo excesso de pessoal técnico no Ensino Especial e a carência na pré-escola desses profissionais (PMSBC, 1992). Esse foi o início da equipe multidisciplinar que compõe a Equipe de Orientação Técnica - EOT até esta data (2009)[116]. Essa equipe passa a ter uma atuação de acompanhamento e orientação aos professores da rede pré-escolar e, no início dos anos 1980, lança o subsídio pedagógico Recordando e Renovando[117].

Após a Constituição de 1988, que determina a valorização dos profissionais do ensino e garantia de padrão de qualidade, dentre outras indicações, a Equipe Técnica passa a coordenar os primeiros grupos de estudos com professores e procede a mudanças no subsídio pedagógico da rede, Recordando e Renovando. No início da década de 1990[118] "o Departamento de Educação promove cursos, oficinas e palestras com educadores e pesquisadores de orientação teórica construtivista e sócio-interacionista, com vistas à reestruturação curricular" (PMSBC, 1992). Em 1992, os professores da rede municipal, sob a coordenação da Equipe Técnica, participaram da elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil – 0 a 6 anos.

> Para tanto foi criada uma Comissão de Reestruturação Curricular composta por professoras, monitoras, diretoras e equipe técnica. A elaboração do documento foi acontecendo numa troca constante entre a rede de professoras e a comissão, através de estudo de textos publicados no subsídio pedagógico 'Recordando e Renovando', em encontros com representantes das escolas, através da participação dos professores durante reuniões setorizadas, finalmente na 'Semana de Estudos do Currículo' realizada em julho de 1992, para avaliação e discussão da proposta. (PMSBC, 1992, p. 14-15)

---

[115] O Município publicou os Anais do I Simpósio de Educação Pré-Escolar em São Bernardo do Campo, em julho de 1979. Dentre os conferencistas estavam: Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Maria Nilde Mascelani e outros. Os Anais estão disponíveis na Biblioteca da Secretaria de Educação.

[116] No final de 2009 a administração anunciou a separação dos profissionais da EOT, em duas equipes: uma composta por pedagogos e outra por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, que ficarão sediados em um Centro de Atendimento Especializado.

[117] "Recordando e Renovando" era uma revista de circulação interna composta basicamente de textos teóricos e relatos de experiências. A publicação da revista tinha como objetivo contribuir com as equipes escolares. Naquela época os professores participavam de uma Reunião Pedagógica por mês.

[118] Prefeito: Maurício Soares (1989-1992) - PT

A Proposta Curricular, pretendendo ser avançada, não tinha a característica de um manual e não se restringia a um rol de objetivos e conteúdos. O texto da Proposta Curricular indicava a elaboração coletiva do Projeto Pedagógico pelas equipes das unidades escolares, levando-se em consideração as peculiaridades das escolas, as características da comunidade escolar e infra-estrutura. Assim, entendia-se que o espaço de elaboração de um novo currículo é o espaço da escola e, em última instância, o da sala de aula. Nessa perspectiva, a Proposta Curricular pretendia ser um suporte para o trabalho dos educadores, ampliando o debate sobre educação e o que ela representa, apresentando parâmetros para reflexão, questionando a prática educativa.

Nesta Proposta Curricular, há uma crítica explícita às datas comemorativas que até então constituíam a base do planejamento do professor e outras críticas relativas a memorização, treino, cópia sem sentido, dentre outras práticas predominantes na época. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é apontada como fundamental nas ações pedagógicas, assim como a diversidade cultural e social.

No texto da Proposta Curricular foram abordados itens como: a organização da rotina, atividades diversificadas, hora da história, roda de conversa, atividades dirigidas, planejamento do espaço, organização da sala de aula, trabalho interdisciplinar, trabalho com língua portuguesa, arte, ciências, matemática, brincadeiras e jogos. Foram abordados também os instrumentos metodológicos: planejamento, registro e avaliação.

A referida Proposta defende a educação pública democrática e participativa, que ofereça condições de acesso e permanência de todos os alunos, com a melhor qualidade do ensino[119]. O texto da Proposta também destaca as injustiças, pobreza e desigualdades sociais que aumentavam na década de 1990, apresentando um breve diagnóstico da situação social da população do município. Propunha que os educadores discutissem sobre a função que deve ter uma escola para realmente atender alunos, cujas tradições culturais vão sendo pasteurizadas pelos meios de comunicação de massa e na qual a cidadania é privilégio de poucos (PMSBC, 1992).

As análises críticas da realidade presentes no texto da Proposta Curricular de 1992 se justificam pela própria História do Município, marcada pelas lutas de movimentos sociais e administrações oposicionistas ao regime militar. Por outro lado, a concepção construtivista

[119] Apesar da participação de educadores na elaboração da Proposta, a opção pelas teorias construtivistas foi do Departamento de Educação. A proposta construtivista parecia ser a solução para superar o ensino de tendência tradicional e tecnicista.

que permeava a proposta, indicava mudanças nos métodos de ensino o que provocou dúvidas e inseguranças. O texto aborda conceitos bastante complexos, nem sempre de forma clara para que o professor consiga realizar a transposição didática. Saber, por exemplo, que "segundo Emília Ferreiro, a criança passa por alguns estágios regulares de conceitualização da linguagem escrita" (p.83) e conhecer as hipóteses de escrita das crianças, não significa que os professores organizarão atividades desafiadoras e intervenções adequadas.

Ao recorrer às minhas lembranças, como professora da Educação Infantil na época, dos momentos de leituras e discussões da Proposta com a mediação da Equipe Técnica, considero que promoveram importantes reflexões acerca do trabalho pedagógico, no entanto, havia a expectativa de que os professores procedessem a mudanças imediatas em suas práticas pedagógicas, o que não era possível. É oportuno recorrer a Lucíola Santos (2002) que, apoiada em Popkewitz (2000), destaca que:

> [...] as reformas falam em um professor-pesquisador, um profissional reflexivo e uma criança que é construtora de conhecimentos, que tem disposições flexíveis para resolução de problemas, que dispõe de uma auto-estima apropriada que lhe permite a participação adequada nas atividades escolares, enfim, uma criança que tem interesse em aprender. Para Popkewitz, essas novas propostas pedagógicas buscam apenas instalar processos de inclusão de crianças e de professores que não se encaixam nesse perfil. São novos mapas de normalização que se configuram na busca de estimular no outro, no diferente, as características internas desse novo modelo de sujeito. (p.349)

Essas considerações da autora revelam que alunos e professores são sujeitos que carregam marcas históricas, crenças, valores, saberes, desejos, sentimentos e vivem numa sociedade marcada pelas injustiças e desigualdades. A prática docente não muda apenas por força de leis, reformas ou projetos. É preciso que os docentes sejam desafiados a analisar o contexto da realidade e a relação com sua prática para debatê-la coletivamente com a mediação teórica, desvelando intenções, princípios, objetivos, para que possa reconstruí-los. E este é um processo lento e que não leva, necessariamente, às mudanças esperadas com reformas.

Apesar da publicação da Proposta Curricular do Município, a administração que assumiu em 1997[120] optou pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação

[120] Prefeito: Maurício Soares (1997-2000) – PSDB e (2001 a 2003) – PPS.

Infantil[121], ficando a Proposta Curricular em segundo plano. A rede municipal, que ainda estava num processo de apropriação da Proposta Curricular, teve que abandoná-lo e iniciar um novo processo, para apropriação dos RCN[122], embora a corrente teórica construtivista fosse a mesma e permeia o trabalho da Educação Infantil ainda hoje. Mesmo que os caminhos para implantação da Proposta Curricular e, posteriormente, dos RCN sejam passíveis de questionamentos, considero necessário reconhecer que provocaram estudos e debates e, consequentemente, níveis diferenciados de reflexões e avanços nas práticas docentes. No entanto, a administração municipal que assumiu em 1997 realizou um diagnóstico das escolas da rede e, de acordo com o Documento da Secretaria de Educação e Cultura denominado Validação caderno de educação municipal (2002), foram identificadas as seguintes dificuldades:

- Inexistência de projeto educacional construído coletivamente e orientador das ações.
- Formação extremamente acadêmica não considerando as reais necessidades e práticas dos educadores.
- Poucos cursos e oficinas.
- Conteúdos desenvolvidos com visão homogeneizadora e generalista não considerando as diferentes funções e necessidades dos atores envolvidos no processo educacional.
- Falta de clareza quanto aos resultados a serem alcançados nas aprendizagens dos alunos e dos educadores.
- Ausência de articulação entre os conhecimentos administrativos e pedagógicos.
- Escola não se constituindo como local privilegiado para formação em serviço.
- Distância entre a instituição escolar e a comunidade. (PMSBC, 2002, p.1)

Não tenho conhecimento dos métodos para elaboração deste diagnóstico, mas o documento da SEC relata que para enfrentar essas dificuldades, foram definidas algumas ações, dentre elas, a instituição de HTPL, HTPC e a criação de Professores de Apoio: Apoio Pedagógico – PAP; Assistente de Diretor – PAD; Apoio à Biblioteca – PABE; e Apoio aos Programas Educacionais – PAPE; para atuarem nas escolas[123]. Os PAPs seriam os “parceiros responsáveis pela formação educacional nas unidades escolares” (PMSBC, 2002 p.8).

---

[121] Publicados pelo MEC, 1998. O município recebeu a Versão Preliminar em 1997.

[122] Como bem argumentou Azanha (s/d), o governo federal desconsiderou o percurso das redes municipais e estaduais ao instituir os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

[123] A instituição dos HTPC, HTPL e criação dos Professores de Apoio foram regulamentadas no Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, de 1998.

Ainda em 1997, foram definidos temas considerados prioritários para ações formativas na rede: Projeto Pedagógico Educacional, Língua Portuguesa, Rotina, Matemática e Educação de Período Integral. As formações foram realizadas com os gestores e não diretamente com os professores, com exceção do tema Período Integral, uma vez que as professoras dessas turmas tinham carga horária ampliada. Neste mesmo ano, foi retomado o Programa de Educação Ambiental, que havia sido desativado pela administração anterior, realizando-se palestras, cursos e oficinas.

O risco que se corre ao abordar diferentes temas por meio de cursos e oficinas com carga horária reduzida, é restringir as possibilidades de reflexão e articulação coletiva nas escolas. Ainda assim, considero que os investimentos na formação dos educadores ao longo dos últimos anos na rede municipal, embora não tenham garantido a participação de todos os professores por ocorrer fora de seu período de trabalho, permitiram que as equipes escolares se organizassem para estudos a partir dos temas elencados.

Não foi meu objetivo, neste trabalho, analisar de forma aprofundada as políticas da Educação Infantil, apenas relatei brevemente alguns aspectos até a década de 1990, uma vez que a história da Educação Infantil influenciou na organização do Ensino Fundamental I, cuja municipalização teve início em 1998. Outra Seção foi criada para organização e acompanhamento do Ensino Fundamental.

## 3 – A municipalização do Ensino Fundamental I[124]

Com a promulgação da Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF,[125] teve início, em abril de 1998, o processo de municipalização do Ensino

[124] Todas as referências ao Ensino Fundamental no município são relativas aos quatro anos iniciais. O Ensino Fundamental de 5 anos iniciais será implantado em 2010. O município não atende alunos do Ensino Fundamental II – anos finais.

[125] Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB – Lei 11.494/07. Há vários artigos sobre o FUNDEF e FUNDEB, dentre eles destaco: *FUNDEB – o falso discurso da ampliação de recursos e universalização/democratização da educação básica*, de Vera Lúcia Jacob Chaves Diretora Geral da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará - ADUFPA. Nos debates realizados durante o 5º Congresso Nacional de Educação – CONED, maio/2004, sobre financiamento da Educação, os participantes manifestaram a seguinte posição: "Entre outros aspectos polêmicos do financiamento da educação, os 'fundos' criados ou cogitados recentemente – FUNDEF, FIES, FUNDEB, FUNDES – entre outros, interferem claramente nas responsabilidades do Estado em seu dever para com a educação, podendo em diversos casos ocultar ou deslocar, e assim desvirtuar, os recursos previstos constitucionalmente para a educação"; Lisete Arelaro, especialista em Políticas Públicas para a Educação, analisa em seus artigos e entrevistas, o FUNDEF e o FUNDEB que

Fundamental – quatro primeiros anos, no município de São Bernardo do Campo, de forma gradativa, tendo sido concluído em 2004. O número de escolas de Ensino Fundamental I assumidas e construídas pelo município, de 1998 a 2004, até completar o processo de municipalização, está assim distribuído:

1998: 26 escolas da rede estadual que foram municipalizadas
1999: 3 escolas construídas pelo município
2000: 9 escolas construídas pelo município
2001: 1 escola construída pelo município
2002: 8 escolas da rede estadual que foram municipalizadas
2002: 4 escolas construídas pelo município
2003: 10 escolas construídas pelo município
2004: 6 escolas construídas pelo município
TOTAL = 67 ESCOLAS

Mais duas escolas foram construídas nos anos seguintes e, atualmente (2009), há 69 escolas que atendem alunos do Ensino Fundamental I. O número de alunos atendidos no Ensino Fundamental I é aproximadamente 53.000, conforme site oficial do município.

Os equipamentos das escolas

A verba do FUNDEF permitiu ao Município, cujo PIB é um dos maiores do país influenciando, portanto, na arrecadação de impostos e nos investimentos em Educação, equipar muito bem as escolas de Ensino Fundamental I. Os prédios escolares municipalizados que eram da rede estadual foram reformados[126] para que tivessem a mesma estrutura dos prédios novos que foram sendo construídos: no projeto arquitetônico, há preocupação com acessibilidade, espaço para Biblioteca Escolar Interativa - BEI, Laboratório de Informática e em algumas escolas há também Ateliê de Arte. As quadras esportivas foram mantidas, apesar de nossa concepção de trabalho com Educação Física que não privilegia somente o Esporte e valoriza todo o tipo de manifestação da cultura corporal.

A implantação das Bibliotecas Escolares Interativas teve início em 1999, a partir do convênio de cooperação técnico-acadêmica firmado entre a Prefeitura de São Bernardo do Campo e a Universidade de São Paulo. As especificações para construção das bibliotecas e

---

estabelecem metas de avaliação e de cobrança de resultados nas escolas de todo o país. Ela analisa também o recente Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

[126] Há ainda algumas escolas sendo reformadas, no entanto, a qualidade das construções e reformas vem sendo questionada. Há escolas recém construídas que apresentam muitos problemas, conforme relatórios de diretores e equipe técnica.

aquisição do mobiliário foram estudadas e definidas a partir do convênio. O conceito de interatividade permite o uso simultâneo dos recursos das bibliotecas e a utilização pelos alunos de acordo com seus objetivos. Os móveis são modulares, semicirculares, com rodízios, e compõem e recompõem o espaço de acordo com o uso que se pretende: assistir ou produzir vídeos, palestras, dramatizações, leituras individuais, em grupo ou para o grupo (PMSBC, 2004a). As mesas e cadeiras possuem *design* que permite várias composições. O acervo é composto por uma riqueza de coleções de livros, vídeos, CDs, CD-rom, áudio-livros, jornais e revistas constantemente atualizadas. Há também computador com acesso à internet e base de dados, TV, vídeo, DVD, som – que fazem parte da diversidade de recursos para ampliação do trabalho e das pesquisas escolares. As Bibliotecas ficam ao lado dos Laboratórios de Informática, favorecendo a integração dos ambientes. A porta de acesso a ambos foi instalada em local que permite o uso pela comunidade.

Os Laboratórios de Informática começaram a ser implantados a partir dos estudos iniciados em 1998, há computadores com acesso à internet, *WebCam*, *scanner*, impressoras, microfones, fones de ouvido, *softwares* educativos e equipamento multimídia. Os Laboratórios de Informática de cada escola contam com 18 computadores, prevendo a utilização em duplas de alunos. O uso também está disponível para a comunidade em horários definidos pelas escolas.

A Educação Tecnológica foi outro programa implantado nesse período por meio da aquisição dos Blocos de Encaixe[127] e do Kit de Robótica. Os professores de apoio – PAPEs - da Seção de Programas Educacionais, fazem atendimento às escolas discutindo as possibilidades de uso do material.

Esses programas foram planejados e implantados pela Secretaria de Educação, na administração que se manteve no período de 1997 a 2008, mas não houve discussão com as equipes escolares nem com a EOT sobre as prioridades em cada escola e nem sobre a utilização desses espaços, cujo layout e formas de uso foram definidos pela Seção de Programas Educacionais. Esta Seção também definiu que cada turma de alunos deveria usar os laboratórios semanalmente, durante 50 minutos, o que nos leva a considerar que certas diretrizes da Seção de Programas Educacionais podem gerar conflitos com algumas equipes escolares, quando não vão ao encontro de suas expectativas e necessidades.

[127] Esses Blocos também são conhecidos como Lego Data.

Se, por um lado, os equipamentos implantados nas escolas são importantes e contribuem com as aprendizagens dos alunos, por outro, certas restrições das equipes escolares para tomadas de decisões podem comprometer o trabalho. No entanto, as equipes escolares foram apresentando seus questionamentos para a Seção de Programas Educacionais e apontando as mudanças necessárias, tendo conquistado alguns avanços.

Outro problema nessa forma de organização é a fragmentação da Secretaria de Educação, conforme organograma apresentado, criando diferentes Seções que desenvolvem programas e atuam diretamente nas escolas, gerando muitas demandas para as equipes escolares.

Em 2009, a nova administração abriu para os educadores um debate sobre os Programas Educacionais implantados na gestão anterior e sobre os professores de apoio desses programas, mas deixou claro que a decisão por mudanças precisaria levar em conta a dimensão administrativa e financeira, destacando a preocupação com o fato de ter substitutos para os professores titulares que se desligam para atuar nos programas, ficando intocada a discussão da qualidade do trabalho pedagógico com os alunos e a necessária formação dos professores da rede para uso dos equipamentos instalados nas escolas.

Considero que a Rede Municipal de Ensino Fundamental recebeu importantes investimentos na estrutura física das escolas, mas a forma de organização, implantação e uso dos materiais e equipamentos definidos pela Secretaria de Educação ainda mantém os professores excluídos desse debate. Os professores assumem aulas em dois ou até três períodos, comprometendo a qualidade do trabalho e a participação na gestão das escolas. O horário instituído para reuniões coletivas na própria escola é considerado insuficiente. Esses e outros fatores trazem conseqüências para o grau de melhoria da qualidade do ensino.

## 4 - O Ensino Fundamental I e as ações da Equipe de Orientação Técnica

Com a municipalização do Ensino Fundamental I em 1998, foi criada a Seção de Ensino Fundamental, que é composta pela Equipe de Orientação Técnica e funcionários administrativos que organizam os documentos e realizam o atendimento do expediente. Os diretores das escolas respondem diretamente às chefias dessa Seção[128] no que se refere aos aspectos pedagógicos, mas são convocados pelos demais Departamentos e Seções, conforme

[128] Cada uma das seções e serviços constantes no organograma é administrada por um ou dois chefes, que ocupam cargos comissionados.

organograma, para tratar de outros assuntos: verba, merenda, transporte, movimentação de professores, programas educacionais, e outros[129].

A Equipe de Orientação Técnica faz parte da Seção de Ensino Fundamental – uma das Seções do Departamento de Ações Educacionais, SE 1 - e se constituiu, inicialmente, com a vinda de profissionais da Equipe Técnica da Educação Infantil, sendo que outros profissionais ingressaram, nos anos subseqüentes, todos por meio de concurso público[130], o que oferece à Equipe possibilidade de posicionamento crítico frente às diretrizes e políticas, procurando contribuir com propostas e indicações, conforme as atribuições de nosso cargo.

As atribuições dos técnicos da equipe, além das demandas na Secretaria de Educação, consistem em acompanhar o trabalho de um grupo de escolas, que são distribuídas entre os técnicos, indo a essas escolas regularmente para discussões com as equipes de gestão, além de organizar encontros com os gestores de diferentes unidades escolares para estudos e discussões coletivas sobre o trabalho escolar.

A organização e o funcionamento do Ensino Fundamental I, incluindo a documentação, foi ocorrendo por meio de reuniões entre as equipes de gestão das unidades escolares e a equipe técnica. Em 1998, com apenas 26 escolas de Ensino Fundamental, a primeira tarefa da equipe técnica, que inicialmente era composta por quatro orientadoras pedagógicas, foi integrar os novos profissionais à rede municipal. Isso porque o convênio firmado entre estado e município previa que os professores efetivos da rede estadual, assim como diretores, vice-diretores e professores coordenadores, poderiam atuar na rede municipal se assim desejassem. Também foi permitido, dentro de alguns critérios, que professores da Educação Infantil ocupassem vagas no Ensino Fundamental. Para completar o preenchimento das vagas, foram realizados concursos públicos para professores efetivos e, posteriormente, para substitutos[131].

---

[129] No atual organização da Secretaria de Educação (Anexo II-B) há três Departamentos: SE 1, SE 2 e SE 3. Pelos limites deste trabalho inseri apenas o organograma do Departamento de Ações Educacionais, SE 1 - anterior a 2009 e atual (Anexos II – C e D) - mas as equipes escolares também se reportam às chefias das SE 2 e SE 3 e suas respectivas seções e serviços.

[130] O concurso para e Equipe Técnica passou a ocorrer a partir de 1992, antes desta data os profissionais ocupavam cargos comissionados. Para os orientadores pedagógicos o concurso de 1992 foi de acesso e apenas em 1999 houve concurso público, com ingresso no ano de 2000, do qual participei.

[131] Os professores substitutos foram contratados a partir de 2005 para as classes dos professores que assumem as funções de PAP, PAD, PABE e PAPE, bem como para substituir professores que estão de licenças por períodos longos. Até 2008 os estagiários dos cursos de pedagogia das faculdades conveniadas, estágio remunerado, podiam substituir professores em licenças curtas, de até 5 dias. A partir de 2009 a substituição de professor efetivo só pode ser realizada por professor substituto, no entanto, não há professores substitutos em quantidade suficiente, e as escolas enfrentam problemas.

As equipes escolares passaram a ter uma diversidade de profissionais: os conveniados do Estado, os concursados vindos da Educação Infantil, os concursados do Ensino Fundamental, os professores substitutos e os estagiários[132]. Essa diversidade, ao mesmo tempo em que representa uma riqueza de conhecimentos e experiências, também provoca alguns desentendimentos. No início da municipalização foi necessário um trabalho de conhecimento recíproco para que se tentasse superar pelo menos os conflitos iniciais entre os professores do estado e do município, com concepções de educação que divergiam em muitos aspectos e contrato de trabalho diferente, embora todos fossem professores efetivos concursados.

Nos anos iniciais da municipalização, a EOT coordenou Grupos de Trabalho - GT com os gestores: diretores, vice-diretores ou PADs e professores coordenadores ou PAPs, para a organização do Ensino Fundamental. As discussões eram, supostamente, socializadas pelas equipes gestoras com os professores das escolas que, assim, também participavam, de forma restrita, com sugestões e considerações.

Os primeiros documentos elaborados pelos Grupos de Trabalho definiram que o Ensino Fundamental de quatro anos seria organizado em dois ciclos: ciclo I para os dois primeiros anos de escolaridade e ciclo II para os dois últimos anos do Ensino Fundamental I[133]. A retenção só ocorreria com a passagem de um ciclo para o outro, tendo como critério as aprendizagens imprescindíveis que foram definidas também pelos Grupos de Trabalho. Os documentos *Instrumentalizando a avaliação I e II* sistematizaram essas discussões, indicando a avaliação diagnóstica, processual e final.

> O tipo de avaliação proposta levou a alterações na forma de registro do trabalho dos alunos e foram adotados alguns instrumentos de acompanhamento do trabalho escolar, apresentados nos documentos 'A Organização do Ensino na Rede Municipal' parte I e parte II como o plano de ação do professor, a ficha de rendimento do aluno, a ficha de auto-avaliação do aluno e a de avaliação dos pais sobre o processo desenvolvido. Foram também reorganizados os documentos oficiais das escolas e dos alunos como: histórico escolar, atas de resultados finais etc. e organizados documentos necessários para os processos de classificação e reclassificação dos alunos. (PMSBC, 2004a, p. 54)

---

[132] A partir de 2009 os estagiários auxiliam os professores que têm alunos com algum tipo de deficiência, de acordo com determinados critérios, ou seja, não são todos os professores que têm auxílio de estagiários.

[133] O município ainda não atende alunos do Ensino Fundamental II, portanto, as referências ao Ensino Fundamental são sempre relativas aos quatro anos iniciais. A inclusão do 5º. ano no Ensino Fundamental I , em atendimento à legislação de Ensino Fundamental de 9 anos, deverá ocorrer a partir de 2010, mas desde o início da municipalização os alunos ingressam no 1º. ano com 6 anos de idade completos até 31 de dezembro do ano anterior.

Os documentos e a organização do ensino em dois ciclos, de dois anos cada um, foram regulamentados pela Resolução da SEC 042/2000, no entanto, não houve um trabalho formativo com os educadores da rede para discussão aprofundada do conceito de ciclos. Esta lacuna fez com que, nas escolas, a lógica da seriação permanecesse, apenas com o diferencial de que a retenção de alunos só acontece a cada dois anos.

No início da municipalização, a Secretaria de Educação decidiu que os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam usados como embasamento para o trabalho nas escolas. A partir dos Parâmetros e das diretrizes da SEC, as escolas deveriam elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos, sendo que nos anos posteriores, a EOT organizou encontros com os gestores para discutir alguns temas dos PCN. Em função das novas escolas e equipes que se integravam à rede a cada ano, o trabalho da EOT tinha que ser reorganizado também a cada ano. Isto porque era necessário dar continuidade à organização do Ensino Fundamental na rede e, ao mesmo tempo, incluir os novos profissionais.

A preocupação com a alfabetização dos alunos[134] foi um tema muito debatido. No início da municipalização, havia um número significativo de alunos que não estavam alfabetizados, e discutir a fundamentação teórica do trabalho com alfabetização tornou-se prioridade no Ensino Fundamental. Constatou-se a necessidade de formação específica para os professores sobre alfabetização e a administração municipal optou por firmar convênio com o MEC, em 2000, implantando o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, atualmente denominado Letra e Vida, ministrado pelas orientadoras pedagógicas[135]. Desde 2000 é o embasamento teórico deste Programa que fundamenta o trabalho de alfabetização na rede.

No decorrer dos anos, até 2004, outras escolas foram sendo municipalizadas e/ou construídas e os Grupos de Trabalho entre EOT e gestores tiveram configurações variadas em função das necessidades das escolas que, ano a ano, iam se integrando à rede municipal. Alguns temas discutidos com os gestores ao longo desse período foram: Avaliação: Para quê? Para quem? Quando?; Função social da escola; A ética na vida escolar; Grupo Classe: seu tempo, seu espaço; Gestão Democrática; Indisciplina; Oralidade dentre outros.

---

[134] Por ocasião da municipalização, o número de alunos da rede estadual que não estavam alfabetizados era considerado elevado, mas não há dados oficiais.

[135] Eu ministrei aulas do PROFA de 2003 a 2004 para uma turma de professores e 2005 a 2006 para uma turma de gestores. Por considerar que a formação não poderia ser padronizada, as pautas das reuniões eram reorganizadas em função das características de cada turma de educadores. Os professores freqüentam o curso fora do horário de trabalho. Essa forma de organização não permite o acompanhamento das aulas de professores, conforme indicação do Programa

Considero que os GTs foram importantes nos anos iniciais da municipalização, uma vez que, nas conversas com os gestores durante as idas às escolas, a equipe técnica procurava discutir de que maneira os temas dos GTs poderiam provocar reflexões e mudanças nas ações escolares, mas um dos problemas que enfrentamos é a constante mudança das equipes de gestão. No caso dos PAPs, a maioria que participou dos GTs já não está mais atuando nessa função. Esse é um problema grave no ensino público, em muitas escolas as equipes não se fortalecem porque mudam constantemente. Outro problema é que essas formações ocorrem apenas com gestores e não incluem os docentes.

No ano de 2003, no início do período letivo, a SEC contratou uma empresa para elaborar cadernos pedagógicos para os alunos do Ensino Fundamental, que até então utilizavam os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação e Cultura. No exercício de suas atribuições, as orientadoras pedagógicas da EOT apresentaram pareceres após análise dos cadernos pilotos, apontando a inadequação destes por apresentarem uma concepção de trabalho diferente daquela que vinha sendo construída com a rede, por meio da implantação do PROFA e, além disso, havia dados e conceitos incorretos. Depois da elaboração de muitos pareceres e discussões das orientadoras pedagógicas com a administração, o contrato com a empresa foi rescindido.

Ainda em 2003, a Secretaria de Educação tinha como meta iniciar um processo de discussão para elaboração de uma Proposta Curricular. A intenção era definir os Princípios e Diretrizes da Educação no Município, bem como os objetivos da rede e das diferentes modalidades/níveis de ensino. O Professor Celso Vasconcellos[136] foi contratado para ministrar palestras[137] de forma a contribuir com essa tarefa que teve início em julho de 2003.

Novamente a Equipe de Orientação Técnica se manifestou, defendendo a construção democrática da Proposta Curricular, mas a possibilidade de participação da rede foi restrita. Após as palestras do Professor Vasconcellos, os educadores foram convidados a escrever, num impresso que foi distribuído, cinco princípios que considerassem importantes para a rede. Uma comissão, posteriormente denominada comissão central, foi organizada para tabular

---

[136] Prof. Celso dos Santos Vasconcellos é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica - *Libertad* e autor de vários livros. Informações disponíveis em:
http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1189.htm. Acesso em 12/09/08.

[137] O professor Celso Vasconcellos repetiu sete vezes a mesma palestra para atender o número de profissionais da rede municipal.

todos esses princípios indicados pelos educadores[138]. O resultado desse trabalho foi encaminhado às escolas.

> As unidades escolares definiram cinco princípios/diretrizes, encaminhando-os à Secretaria de Educação e Cultura, juntamente com as justificativas das escolhas, o que resultou na elaboração de um documento que definiu os princípios escolhidos pela Rede: Qualidade da Educação, Atendimento à Diversidade, Autonomia, Gestão Democrática e Valorização do Profissional da Educação. Essa definição considerou a maior abrangência dos princípios encaminhados e o fato de eles se constituírem em elementos aglutinadores de todos os demais que foram citados na pesquisa, como sensibilidade, respeito, ética, criticidade, flexibilidade do currículo, interação, solidariedade, entre outros. (PMSBC, 2004a, p. 87)

Naquela época, eu considerei que faltou uma ampla discussão com a rede sobre conceito de currículo, o sentido e significado dos princípios e diretrizes. Algumas questões importantes como: O que é um princípio? O que é uma diretriz? O que baliza a definição de princípios e diretrizes na rede municipal? Que aluno queremos formar, para qual tipo de sociedade? Quais os diferentes entendimentos em torno de um mesmo princípio?

O limite de tempo para elaboração deste primeiro volume da Proposta Curricular não oferecia possibilidade para aprofundar essas discussões e este volume foi publicado[139]. No ano seguinte, 2005, houve a reeleição do prefeito e a elaboração da Proposta Curricular teve continuidade, agora com a construção do Volume II, definindo-se os objetivos e conteúdos das áreas curriculares de cada modalidade/nível de ensino. Novamente a EOT apontou a importância da participação dos educadores da rede, que ainda continuou restrita.

Por determinação das chefias, em julho de 2004, as orientadoras pedagógicas procederam ao levantamento dos objetivos e conteúdos das áreas curriculares definidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Esse levantamento demonstrou as dificuldades das equipes escolares na elaboração do PPP como um todo, ficando explícitas as incoerências e inconsistências na indicação dos objetivos e conteúdos nesses documentos. As orientadoras pedagógicas do Ensino Fundamental apresentaram suas considerações, demonstrando que o

---

[138] Muitos educadores, discordando do processo, devolveram o impresso em branco ou o utilizaram para transmitir seu recado e fazer reivindicações. Esse fato me foi relatado por alguns educadores com os quais eu tinha contato no PROFA e também durante minhas idas às escolas.

[139] Ao analisar a Proposta Curricular da Educação Infantil de 1992, e o Volume I da que foi elaborada em 2004, considero que a primeira traz um posicionamento mais crítico da realidade e apresenta as diretrizes consideradas necessárias, na época, para a democratização da escola pública, defendendo processos participativos - discussões ausentes no Volume I de 2004.

PPP, em muitos casos, ainda é percebido como um documento burocrático e, às vezes, simples cópia dos objetivos citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A seleção de objetivos e conteúdos, muitas vezes revelando incoerência, não refletia o que realmente ocorre nas práticas docentes. Não era possível, como queria o Departamento de Ações Educacionais, elaborar objetivos e conteúdos da Proposta Curricular a partir dos Projetos Pedagógicos das escolas. Fazia-se necessário um processo de formação/discussão com os professores da rede para que pudéssemos avançar nos estudos teóricos, nas reflexões sobre a prática de forma a embasar a elaboração da Proposta Curricular. A EOT indicou a formação de educadores da rede com especialistas nas diferentes áreas, a indicação foi aceita e os cursos foram realizados.

No entanto, novamente a questão do tempo colocava limites no processo de construção coletiva da Proposta Curricular. A SEC determinou o prazo de um ano (2005) para a elaboração dos objetivos e conteúdos das áreas curriculares, com o limite de 20 páginas para cada área – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Para viabilizar que as equipes escolares se envolvessem um pouco mais com a elaboração do Volume II, a Equipe de orientadoras pedagógicas da EOT do Ensino Fundamental organizou o trabalho de forma a possibilitar algum nível de participação dos professores. Cada grupo de dez escolas se envolveu com a discussão de uma área e foi constituída uma equipe com um professor representante de cada escola sob a coordenação de duas orientadoras pedagógicas para a elaboração do texto. Para isso, as orientadoras pedagógicas indicaram a assessoria de um especialista de cada área, que foram contratados pela SEC[140]. As orientadoras pedagógicas também se reuniam para discutir a articulação de todas as áreas, evitando, mas não garantindo, que a Proposta Curricular do Ensino Fundamental se fragmentasse, embora permanecesse o problema da falta de articulação com outras modalidades/níveis de ensino.

No ano de 2005, ao mesmo tempo em que se elaborava a Proposta Curricular, a SEC contratou a ONG CENPEC para ministrar cursos para implantação do material didático de Língua Portuguesa *Estudar pra valer!*. A equipe de orientadoras pedagógicas apontou alguns cuidados que seriam necessários, uma vez que havia pontos de incoerência entre o referido material e a concepção que embasa a formação do PROFA/Letra e Vida, assumida pela

[140] A área de Educação Física, coordenada por mim em parceria com outra orientadora pedagógica da equipe, Wânia Maria Previattelli, teve como assessor o Professor Dr. Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo, que foi indicado por nós. A Proposta Curricular Volume II foi publicada em 2007 (PMSBC, 2007).

administração. Ainda assim, o material didático *Estudar pra valer!* foi distribuído às escolas em meados de 2006, mantendo-se duas formações paralelas para os educadores na área de Língua Portuguesa: Letra e Vida e o Curso do CENPEC para uso do material didático.

No ano de 2006, a SEC contratou especialistas para a elaboração de material didático para as demais áreas, uma vez que a área de Língua Portuguesa já havia sido contemplada. Enfrentamos dificuldades porque os especialistas contratados para elaboração do material didático não participaram da elaboração da Proposta Curricular, que contou com a assessoria de outros profissionais. Durante o processo de elaboração do material didático, as orientadoras pedagógicas, além de discutir nas reuniões com os autores do material e com as chefias, encaminharam vários pareceres sobre as inadequações e contradições entre a Proposta Curricular e o Material Didático, procurando contribuir com sugestões para minimizar esse problema. No final de 2008 o material foi concluído, mas em 2009, com a nova administração, este material não foi encaminhado para a gráfica, e não será implantado na rede, que continua usando os livros do PNLD.

A EOT, equipe da qual faço parte, atuando numa perspectiva formativa, ao mesmo tempo em que precisa considerar, em suas discussões com as equipes escolares, as diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura e, atualmente, da Secretaria de Educação, se depara com as inevitáveis contradições em função do contexto em que as leis e diretrizes são definidas e a realidade de cada escola. É, dessa forma, um trabalho muito complexo, que nos leva a um exercício constante de discussões e negociações para que se encontrem os encaminhamentos mais adequados e as medidas necessárias para que se ofereça uma educação cada vez de melhor qualidade. O município, inserido no contexto de leis e reformas mais amplas, influenciadas por certa organização política, econômica e social – nacional e internacional - como argumentei no capítulo anterior, define suas próprias diretrizes e reformas, cujas contradições se evidenciam.

No desempenho de meu cargo de orientadora pedagógica, além de desenvolver ações específicas na Secretaria de Educação, conforme exemplos mencionados, e coordenar reuniões formativas, acompanho um grupo de cinco escolas mantendo com os gestores escolares contato quinzenal nas unidades escolares onde atuam, para abordar os vários aspectos relativos à *práxis* pedagógica.

Nesse percurso de trabalho, sempre me preocupou o fato de ser a coordenação pedagógica exercida por professores – PAPs, e ser atribuído a eles a coordenação, nas escolas, das discussões acerca da proposta curricular, material didático, PPP e tantas outras. Como

revelaram outras pesquisas, a coordenação pedagógica é uma função complexa e de grande responsabilidade, especialmente pela demanda de coordenar o trabalho da escola tendo em vista as políticas e diretrizes definidas pela administração que assume o poder[141].

Os estudos e pesquisas que tratam da complexidade da coordenação pedagógica nos levaram a considerar relevante discutir com as PAPs, sujeitos participantes desta pesquisa, os desafios desse trabalho e saberes que podem ser considerados necessários para o desempenho dessa função. Para essa discussão, além das análises apresentadas sobre questões que envolvem a educação pública e a rede municipal, foi necessária uma investigação inicial sobre o contexto de atuação das PAPs, nas unidades escolares.

## 5. Levantamento de dados iniciais: o contexto de atuação das PAPs

A investigação inicial para coleta de dados sobre as cinco escolas onde as PAPs atuam, foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2007, durante minhas idas sistemáticas às cinco escolas.

Cabe destacar que a coleta de dados sobre as escolas não ocorreu apenas em função da pesquisa. No próprio desempenho do trabalho de orientação pedagógica, essa rotina de diagnóstico inicial das escolas está prevista, mas em função da pesquisa, outros dados foram agregados. Organizei os dados em função da intencionalidade da pesquisa, fora de meu horário de trabalho, mas pelos limites da pesquisa, destaco aqui apenas os que me pareceram mais relevantes.

O quadro, na página seguinte, apresenta alguns dados das unidades escolares sobre a data da municipalização, número de alunos e professores.

[141] É preciso considerar que os desafios podem ser de diferentes naturezas quando o PAP, diretor, equipe técnica apóia ou não as diretrizes do partido que está no poder, ou ainda, quando defendem certos princípios educativos, independente do partido que governa.

Dados sobre as unidades escolares, referentes a 2007

| **Unidade Escolar** | **Ano em que foi municipalizada/ construída** | **Número total de turmas EF I (manhã e tarde) e outras modalidades** | **Número aproximado de alunos do ensino regular** | **Número professores período da manhã e tarde** |
|---|---|---|---|---|
| Escola **A** PAP Sara | Prédio construído pela prefeitura municipal em 2004 | 14 turmas EF 2 turmas EJA (tarde) | 440 | 13 professores (1 dobra período na mesma escola[142]) e 2 professores da EJA[143] |
| Escola **B** PAP Fabiana | Prédio construído pela prefeitura municipal em 2004 | 20 turmas EF | 620 | 19 professores (1 dobra período na mesma escola) |
| Escola **C** PAP Sílvia | O prédio pertencia à rede estadual desde 1973. A municipalização ocorreu em 2002. O prédio está mal conservado e precisa de reformas | 33 turmas EF 2 PETI[144] 6 EJA (noite) | 990 | 29 professores (4 dobram nesta escola), 2 professoras substitutas PETI e 6 professoras EJA |
| Escola **D** PAP Ana | Prédio construído pela prefeitura municipal em 2003 | 17 turmas EF | 490 | 17 professores |
| Escola **E** PAP Rosa | Prédio construído pela prefeitura municipal em 1999 | 30 turmas EF | 940 | 27 professores (3 dobram período na mesma escola) |

Além do número de professores mencionados, em 2007 todas as escolas contavam com:

- Professor de sala de recurso com formação em Educação Especial, que atende alunos das classes comuns com necessidades educacionais especiais, geralmente no período contrário ao regular.
- Professores das classes de apoio pedagógico, geralmente um por período, para alunos com dificuldades de aprendizagem. Os professores ampliam sua carga horária, sendo que num período assumem regência de classes regulares e, no período contrário, regência de classes de apoio pedagógico de duas a três vezes por semana.

[142] Há outras professoras que dobram período, mas não na mesma escola. O mesmo ocorre nas demais EMEBs.
[143] A EJA atende alunos no período noturno e apenas nesta escola há turmas no período diurno. Até 2008 os professores não eram funcionários do Município, mas contratados pela Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – FUNDUNESP. A partir de 2009, a nova administração encerrou o convênio e incluiu a EJA na rede municipal, e houve concurso para professores em regime temporário. Há uma seção na Secretaria de Educação que organiza e orienta o trabalho da EJA. As PAPs, portanto, não têm nenhuma intervenção direta, mas procuram articular-se com os profissionais da EJA. No entanto, ao analisar o PPP de 2007 das escolas que atendem EJA, não há menção a essa modalidade de ensino.
[144] Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI. É um programa federal e atende alunos em situação de trabalho infantil de 7 a 14 anos no período contrário ao de aula.

- PABE[145] – Professor de Apoio à Biblioteca Escolar, um por escola, que se desliga da sala de aula para assumir essa função na biblioteca da unidade escolar, realizando trabalho em parceria com os professores das classes regulares e também atendendo à comunidade.
- PAPE[146] – Professor de Apoio aos Programas Educacionais, um por escola, que se desliga da sala de aula para assumir essa função no laboratório de informática da unidade escolar, realizando trabalho em parceria com os professores das classes regulares e também atendendo à comunidade.
- Estagiários – alunos do curso de Pedagogia das faculdades da região conveniadas com o Município, que realizam estágio remunerado substituindo[147] pequenas faltas ou auxiliando professores das classes regulares que atendem alunos com algum tipo de deficiência.

As turmas da EJA são acompanhadas pela Seção de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação. Temos discutido a importância de incluir a EJA nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, mas ainda é um processo difícil, pela histórica exclusão da EJA nas redes públicas.

A – Relatos das equipes de gestão no início de 2007

Durante minhas idas às escolas nesse período - fevereiro e março de 2007 - as equipes de gestão relataram vários problemas, mas pelos limites deste trabalho destaco apenas alguns:

1) Professores questionando as muitas cobranças das equipes de gestão em termos de planejamento: organização de rotina, reunião de pais, plano de ação, sem o necessário tempo para tantas demandas.

[145] A administração do PT anunciou que a partir de 2010 esses professores retornarão para as salas de aula e as bibliotecas contarão com agentes de biblioteca.
[146] A administração do PT anunciou que os PAPEs que atuam nos laboratórios de informática ficarão nessa função até final de 2010 e, em 2011, retornarão para as salas de aula. Os demais professores dos programas especiais já retornaram para as salas de aula em 2009, mas a Seção de Programas Educacionais Especiais se mantém.
[147] A administração do PT vetou a substituição de professores por estagiários. Todos os estagiários passaram a atuar como auxiliares de professores, em classes que atendem alunos com algum tipo de deficiência.

Essa é uma reclamação muito conhecida e freqüente entre os profissionais da Educação. A equipe de gestão da Escola B informou que os professores conveniados do Estado reclamam mais dessa cobrança do município. De acordo com o Caderno de Validação – Gestão Escolar[148] (PMSBC, 2004b), publicado pela SEC com o objetivo de orientar e regulamentar alguns procedimentos nas unidades escolares, os professores devem elaborar e executar seus planos de ação flexíveis e articulados ao PPP, levando em consideração as diferentes características e necessidades educacionais de seus alunos. O formato poderá ser discutido e definido pela equipe escolar, ficando o documento disponível na escola para consulta. Ainda de acordo com o Caderno de Validação, os planos de ação dos professores devem conter: objetivos e conteúdos planejados para o bimestre; intervenções didáticas planejadas semanalmente - atividades propostas com desafios diferenciados para grupos de alunos, duplas ou para serem realizadas individualmente; organização do tempo-espaço, registros, portfólios etc., e formas de avaliação.

De fato, é um trabalho intenso que exige discussão coletiva, estudo, pesquisa e os professores argumentam que não há tempo suficiente, mas as equipes de gestão consideram que eles não se organizam para as reivindicações em outras instâncias, centrando nelas as reclamações. Para burlar as cobranças, há professores que copiam o plano de ação do colega, entregam o mesmo do ano anterior ou simplesmente não atendem à solicitação e não elaboram seu plano de ação formalmente. Ficam com “parcos registros em seus cadernos”, como disse a PAP Rosa. As equipes de gestão das cinco escolas disseram ter muitas dificuldades para lidar com essa questão.

Os professores também reclamam da falta de tempo para planejamento no início do ano: organização de material pedagógico, documentos, definição do uso dos espaços coletivos, reunião de pais, atividades iniciais com os alunos etc. Em 2007, os professores voltaram ao trabalho no dia 5 de fevereiro e as aulas iniciaram no dia 7 de fevereiro, já com reunião de pais. Esse pouco tempo de organização inicial, segundo os professores e equipes de gestão, dificulta o trabalho de todos.

2) Professores questionando ou com dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em razão de algum tipo de deficiência ou por outras razões. Na atribuição das classes as equipes de gestão precisam discutir com os

[148] A SEC publica “Cadernos de Validação” que sistematizam a organização geral das escolas da rede municipal abordando desde a gestão escolar até temas mais específicos como “proteção integral”, “avaliação” e outros.

professores em quais turmas ficarão esses alunos e nem sempre esse processo é tranqüilo.

Os alunos com necessidades educacionais especiais - NEE não são somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Há alunos com NEE por terem sido excluídos da escolaridade formal, oriundos de pequenas cidades ou lugarejos com difícil acesso à escola; há os multirrepetentes, que ficam fora da escola durante meses e depois retornam; os que têm baixa freqüência por diferentes razões: ficam sozinhos em casa ou precisam cuidar de irmãos menores, e tantas outras situações. O problema de baixa freqüência era mais acentuado nas escolas C e E, localizadas em regiões da periferia.

Quanto à inclusão no ensino regular de alunos que apresentam algum tipo de deficiência há muita polêmica, que se inicia com o próprio termo. Alguns defendem que, para afirmar que uma pessoa é deficiente necessita-se do laudo de um especialista da área da saúde, exceto quando se trata de deficiência visível, como no caso de alunos cadeirantes. Por outro lado, o fato de haver um laudo comprovando certa deficiência não significa que os professores saberão como desenvolver um trabalho pedagógico com o aluno, pois implica em conhecimentos sobre as possibilidades de aprendizagens deste aluno e métodos pedagógicos adequados para ensiná-lo.

Há professores que compreendem o direito de todos, mas não sabem como lidar com os alunos; há outros que reclamam explicitamente que não querem assumir salas onde há alunos com determinado tipo de deficiência[149]; há também os que se sentem tocados pela necessidade desses alunos e acabam aceitando-os como uma espécie de caridade, mas a dificuldade maior é identificar os conhecimentos dos alunos e suas possibilidades em termos de aprendizagem, para reorganizar o currículo, além da dificuldade nas relações que se estabelece com esses alunos.

Assim, as equipes de gestão, no momento de atribuição das classes, precisam gerenciar a situação. Nas escolas B, C e E, os desentendimentos foram maiores, já nas outras duas não houve tantas dificuldades. A EOT, especialmente os psicólogos e fonoaudiólogos, vêm realizando discussões com os educadores sobre o atendimento à diversidade, mas pela histórica exclusão de determinados alunos nas escolas e pela ausência de debates sobre currículo, teremos ainda um longo percurso nessa discussão, embora haja conquistas significativas: há muitos casos de sucesso e professores comprometidos.

---

[149] Os casos psicóticos parecem ser os mais difíceis.

As equipes de gestão também mencionaram a dificuldade em termos de continuidade de escolarização dos alunos com deficiência, isso porque as escolas municipais aceitam as matrículas e incluem todos os alunos, apesar das dificuldades, mas ao serem encaminhados para o Ensino Fundamental II nas escolas estaduais, nem sempre eles são aceitos. As escolas municipais acabam mantendo os alunos com algum tipo de deficiência por mais tempo do que deveriam, chegando a ter alunos de 14 anos no Ensino Fundamental I. Há casos de alunos que, por não serem aceitos no ensino regular das escolas estaduais, são encaminhados para a EJA e há também os que abandonam o processo de escolaridade.

Na escola E, havia algumas classes com número elevado de alunos. Isto porque, as classes que atendem alunos com algum tipo de deficiência/necessidades educacionais especiais têm um número de alunos reduzido, o que faz com que outras turmas fiquem com um número maior de alunos. As questões concernentes à inclusão de todos os alunos nas classes comuns geram muitos problemas, uma vez que ainda não houve um amplo debate e ações formativas sobre o currículo necessário para atender a diversidade que caracteriza o alunado.

3) Havia muitos professores ingressando nas unidades escolares no início do ano letivo de 2007 em função do processo de remoção que havia sido realizado no final de 2006. Em alguns casos, eram professores que já trabalhavam na rede e vieram de outras escolas, mas havia também professores ingressantes, sem experiência em docência.

As equipes de gestão relatavam dificuldades de professores ingressantes, que necessitavam de atendimento diferenciado. Alguns não tinham experiência em docência e outros, apesar de já atuarem como docentes também apresentavam equívocos em relação às atividades que propunham aos alunos e também em relação à gestão de sala de aula. As equipes de gestão citaram os limites da formação inicial/universitária que não forma adequadamente os professores para o exercício da docência. Havia classes de alunos que os professores diziam indisciplinados e não sabiam como lidar. Por sua vez, as equipes de gestão também tinham dificuldade em lidar com esses professores.

Essas e muitas outras questões foram apontadas pelas equipes de gestão como dificuldades por gerarem desentendimentos na relação grupal e por comprometerem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, as equipes de gestão das cinco

escolas estavam num processo de conhecimento mútuo porque todas as PAPs eram ingressantes.

Esse panorama das dificuldades citadas pelas equipes de gestão resultava em desentendimentos com os professores que, segundo elas, eclodiam nos HTPCs, momento em que o grupo ganhava força, transformando as reclamações em polêmicas e, às vezes, em posturas agressivas. Algumas PAPs diziam que "perdiam muito tempo" do HTPC para "gerenciar" as queixas. Além disso, como PAPs iniciantes, tinham dificuldade em lidar com certas situações - de agressividade ou mesmo de rejeição ao seu trabalho. Os conflitos e certas posturas agressivas foram problemas muito citados durante nossos encontros, como veremos mais adiante.

Em fevereiro de 2007, a chegada de professores pelo processo de remoção, cujo processo havia ocorrido no final do ano anterior, demandava das equipes de gestão ações para que começassem a conhecê-los e integrá-los ao grupo. No entanto, apenas a escola E, mais especificamente a PAP Rosa, havia organizado um questionário para levantamento de dados dos professores. As demais não tinham nenhum registro seja de conversas informais com os professores ou dados sobre suas experiências e conhecimentos. Há diretores que não se envolvem com essa demanda.

A Escola C, ainda sem PAP no início de 2007, estava num processo de reorganização geral da escola, segundo informações da diretora. Uma vez que havia muitos professores ingressantes pelo processo de remoção, cerca de dez, era também preciso orientá-los. A PAP Silvia só assumiu um mês depois do início das aulas e não tinha uma ideia precisa sobre o tipo de trabalho que deveria desenvolver na coordenação.

Cabe destacar que, após as primeiras reuniões coletivas que ocorrem nos HTPC, as equipes escolares dão início à execução do plano de formação[150], que deveria se articular à discussão e elaboração do PPP. A formação contínua em serviço deveria ser compreendida como um processo permanente de reflexão a partir e sobre o trabalho político-pedagógico que percorre todo o ano letivo. No entanto os diálogos iniciais revelaram que não havia essa compreensão, como veremos também no relato das discussões com as PAP e nos planos de formação das escolas, que foram analisados. A diretora da escola C, como estava sem PAP no início do ano, não elaborou com os professores um plano de formação, porque acreditava que era tarefa da PAP, revelando a fragmentação do trabalho.

[150] Conforme orientações do Departamento de Ações Educacionais.

Quanto aos funcionários de apoio, não-docentes, mas também educadores, não havia, em nenhuma das cinco escolas, registro do levantamento de necessidades formativas nem elaboração de uma proposta de formação a partir e sobre o trabalho por eles desenvolvido. Incluí-los nas discussões com os professores é um desafio difícil de superar, mas algumas escolas conseguem fazê-lo nas reuniões pedagógicas[151].

B - Análise dos planos de formação de professores em serviço no âmbito escolar

Por solicitação do Departamento de Ações Educacionais, as equipes de gestão devem elaborar, no início do ano letivo, um plano de formação em serviço para ser desenvolvido com a equipe de professores nas reuniões de HTPC, que são coordenadas pelas PAPs. As orientações às escolas foram sistematizadas no documento "Caderno de Validação. Gestão Escolar – 1º. Compêndio Ensino Fundamental" (PMSBC, 2004b).

> A avaliação do Projeto Pedagógico Educacional ao final do ano convida os educadores a refletirem acerca das práticas escolares, momento em que identificam avanços do grupo e os principais problemas da equipe que devem merecer investimentos em formação (p. 57).

Recomenda-se que as equipes escolares, ao final de cada ano letivo, avaliem o trabalho desenvolvido indicando os principais problemas que merecem investimentos em termos de formação a ser realizada a partir do início do ano seguinte, especialmente nos HTPCs. Há ainda orientações (p. 60-61) para que o plano de formação de professores em serviço nas escolas contemple os seguintes itens:

1) justificativa – identificar o(s) problema(s) que aponta(m) para as necessidades formativas.
2) objetivos – indicar os objetivos a serem alcançados com a formação.
3) conteúdos – definir os conteúdos em função dos objetivos que se deseja alcançar.
4) estratégias– indicar como o trabalho será desenvolvido.
5) cronograma – definir datas, carga horária.
6) avaliação – indicar os instrumentos e as formas de avaliação.

Em anos anteriores, houve discussão com os gestores da rede sobre a necessidade do planejamento das ações formativas nas escolas em função de uma avaliação diagnóstica do

[151] Em 2007, houve apenas duas reuniões pedagógicas, que são dias não letivos (não há aulas).

trabalho pedagógico, mas as mudanças constantes de PAP, PAD, além da própria cultura escolar que fragmenta os momentos de planejamento, execução e avaliação, comprometem quer o entendimento desse plano de formação em serviço de professores quer a sua elaboração e execução, que não é simples. Mesmo porque não se efetiva nenhuma proposta sem que haja um processo de participação e ampla discussão com os envolvidos. Isso faz com que em muitas escolas esse plano de formação de professores seja apenas uma tarefa a ser cumprida, enquanto para outras é de fato um instrumento relevante para o trabalho formativo. No mês de março de 2007, ao analisar os planos de formação em serviço de professores elaborados pelas cinco escolas, alguns pontos se destacaram, conforme quadro a seguir:

| **ESCOLA** | **HTPC** | **Plano de formação - março de 2007** |
|---|---|---|
| Escola **A** PAP Sara | Um horário semanal no período noturno | Quantidade excessiva de conteúdos. Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita; intervenções com os alunos; atividades adequadas; atividades com desafios diferenciados; produção de textos; ortografia; revisão; rotina escolar; Arte; Matemática; Educação Física; História; Geografia; Tecnologia; Robótica. |
| Escola **B** PAP Fabiana | Idem | Conteúdos de Língua Portuguesa e objetivos muito amplos difíceis de avaliar. Não havia clareza acerca do que se desejava alcançar na discussão com os professores. |
| Escola **C** PAP Sílvia | Dois horários semanais[152] no período noturno, em dias diferentes. | Não elaborou plano de formação. A diretora justificou pela ausência da PAP que só assumiu naquela semana. Este fato corrobora a constatação de que os diretores, em algumas escolas, tendem a se dedicar às demandas administrativas e as pedagógicas ficam sob a responsabilidade dos PAPs, numa clara cisão entre o que se considera administrativo e pedagógico. |
| Escola **D** PAP Ana | Um horário semanal no período noturno. | Descompasso entre objetivos, conteúdos e etapas do trabalho. Não havia uma clara indicação da avaliação desse trabalho. |
| Escola **E** PAP Rosa | Um horário no noturno e outro no vespertino. | Conteúdos partiam da avaliação da PAP e se referiam a: papel da escola, papel do professor, concepção de ensino – abordados com textos teóricos. |

Quando a equipe escolar não consegue agendar um único horário de HTPC para que todos os professores participem juntos torna-se necessário realizar duas reuniões de HTPC em dias e horários diferentes, com a participação de uma parte da equipe docente em cada um. Forma-se, na escola, dois grupos paralelos. Isto ocorre nas escolas C e E, gerando maior demanda de trabalho para as PAPs.

[152] Quando a equipe escolar não consegue agendar um único horário de HTPC para que todos os professores participem juntos torna-se necessário realizar duas reuniões de HTPC em dias e horários diferentes, com a participação de uma parte da equipe docente em cada um. Forma-se, na escola, dois grupos “paralelos”. Isto ocorre nas escolas C e E, gerando maior demanda de trabalho para as PAPs.

Nas escolas A, B e D todos os professores que trabalham no período da manhã e tarde participam das reuniões semanais de HTPC no período noturno, em um determinado dia da semana, em suas respectivas escolas. Os que assumem aulas em duas escolas participam de mais um HTPC, também no período noturno, nesta outra escola, em outro dia da semana, ou seja, trabalham 10 horas por dia com alunos (50 horas por semana), dois HTPCs de 3 horas (6 horas por semana) e duas horas de HTPL (4 horas por semana), totalizando 60 horas de trabalho semanal, mas sabemos que essas duas horas de trabalho em casa são apenas para efeito de carga horária oficial, uma vez que os professores trabalham muito mais de 2 horas em casa.

Quanto a análise dos planos de formação das escolas, conforme quadro, observa-se que no plano da Escola A havia um rol de objetivos e conteúdos que, se fossem discutidos, certamente levaria alguns anos de trabalho. Quando perguntei para a equipe de gestão por que haviam selecionado esses conteúdos, mencionaram as muitas dificuldades dos professores, principalmente dos novatos. Emergia novamente o problema da formação inicial/universitária. Os membros da equipe de gestão, para suprir essa necessidade queria “discutir tudo” porque acreditam que “tudo é importante” – como disseram. Argumentavam que os professores têm muitas dificuldades porque a formação em pedagogia ou nível médio é limitada e consideravam sua obrigação ajudá-los, mas o problema estava em: como fazê-lo? O que priorizar?

Quando concebem a formação em serviço como compensação da má formação inicial, as equipes de gestão acabam se sentindo obrigadas a tratar de muitos temas em pouco tempo, o que pode levar a uma abordagem aligeirada, sem aprofundamento, prescritiva, que não parte das práticas reais dos professores e, portanto, limita as possibilidades de reflexões ou melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. Como constatamos, os planos de formação não tinham como ponto de partida as práticas docentes, nem consideravam a relação com o PPP e planos de ação dos professores.

Quanto a avaliação desse processo de formação que estavam propondo, citavam que “a avaliação ocorrerá durante o processo”, ou seja, não se considerava a prática docente como ponto de partida, caminho e ponto de chegada para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

O plano de formação das escolas me pareceu um instrumento importante para análise e discussão nos encontros com as PAPs[153], assim como a problematização de alguns aspectos, codificação e descodificação, numa aproximação com o Círculo de Cultura.

C - Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos

Ao comparar os PPP, documento, de anos anteriores com os de 2006[154], é possível constatar muitos avanços. Isso porque o PPP de uma escola não começa do zero, mas sofre um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução nas intenções e práticas dos educadores. No entanto, as mudanças são lentas, ainda mais quando a cultura escolar e organização do sistema, não favorecem a compreensão do PPP como instrumento construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. As dificuldades relativas ao saber-fazer contribuem para que seja compreendido como instrumento burocrático.

Dentre os itens relativos ao PPP, destaco a relevância da caracterização da comunidade escolar e do diagnóstico da escola, que podem oferecer elementos importantes para a re-elaboração do currículo escolar, considerado, no PPP, como plano de curso[155] para os quatro anos do ensino fundamental. Para definição do plano de curso, seria imprescindível conhecer a comunidade escolar, conhecer a cultura, as vivências, os hábitos e costumes, os equipamentos do bairro, bem como a realidade da escola, os avanços, os problemas identificados que precisam ser objeto de análise e encaminhamentos em termos de ações necessárias. No entanto, no diagnóstico da escola e caracterização da comunidade escolar nos PPP de 2006 das cinco escolas, observa-se que ainda não há uma pesquisa que possa realmente coletar dados relevantes. As poucas informações muitas vezes estão incompletas ou mesmo desconsideradas nas propostas de ações.

Compreendo a dificuldade das equipes escolares, por diversos motivos, em realizar uma pesquisa nos moldes que propõe Antunes (2002), por exemplo, sem a colaboração de uma universidade, mas algumas situações são passíveis de reflexão pela equipe escolar.

---

[153] Minha intenção era inserir os diretores nessas discussões, mas nenhum deles tinha disponibilidade para participar e justificavam pelas muitas demandas administrativas.

[154] Foram analisados os PPP de 2006, uma vez que no início de 2007 as escolas não haviam realizado as alterações que consideravam necessárias para sistematização do documento.

[155] O "plano de curso" é um dos itens do PPP constantes no documento *Caderno de Validação. Gestão Escolar-1º. Compêndio Ensino Fundamental* (PMSBC, 2004b), que orienta a rede municipal de São Bernardo do Campo. O plano de curso refere-se ao curso, concebido como currículo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vejamos um exemplo: quando participei de uma reunião de Conselho de Ano/Ciclo[156] no final do primeiro bimestre na Escola E, as professoras apresentaram atividades em que solicitaram aos alunos que elaborassem textos a partir de cenas que elas entregaram. Uma das cenas era de uma festa de aniversário, em que havia uma mesa com bolos e doces, o aniversariante no centro e os convidados ao redor da mesa. As professoras citaram as dificuldades dos alunos na elaboração de bons textos. Perguntei a que atribuíam tais dificuldades. Uma das professoras disse que era difícil trabalhar com esses alunos que haviam sido encaminhados para discussão na reunião de Conselho. Ela relatou que entregou uma lista de frutas para que escrevessem o nome das frutas e havia aluno que não conhecia abacate. "Tem aluno que não sabe nem o que é uma feira", disse a professora. E será que ele sabe o que é ter uma festa de aniversário como na cena sobre a qual teria que escrever? O que ele teria a dizer sobre essa cena? E das outras, que também me pareciam fora do contexto real dos alunos? Quais referências textuais tinham os alunos para subsidiar a produção de seu texto?

São episódios escolares extremamente importantes para o trabalho formativo com os professores. Articular o conhecimento dos alunos, suas vivências, sua cultura, ao currículo escolar é fundamental para que a escola "faça sentido" e para que os alunos tenham sucesso em suas aprendizagens. Aquele aluno que não sabia o que era abacate e nunca teve uma festa de aniversário parecida com aquela, com certeza, conhece muitas outras coisas que são solenemente desprezadas pela escola. Qual a importância, então, de elaborar a "caracterização da comunidade escolar" no Projeto Político Pedagógico? Parece que essa é uma questão que merece reflexão das equipes escolares.

Outro ponto de destaque, durante minhas idas às escolas, foi o plano de curso que, segundo orientação da SEC deve contemplar objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação para os quatro anos do Ensino Fundamental. Quando perguntei às equipes de gestão como haviam sido elaborados, algumas disseram que cada grupo de professores elaborou os objetivos, conteúdos e procedimentos de uma área curricular[157]. O resultado foi a fragmentação. Não havia articulação entre as áreas, e os professores acreditavam que estavam trabalhando coletivamente.

---

[156] O Ensino Fundamental no município está organizado em dois ciclos: 1$^{os}$ e 2$^{os}$ anos do Ciclo I e 1$^{os}$ e 2$^{os}$ anos do Ciclo II. As reuniões de Conselho – para avaliação processual do trabalho com os alunos - ocorrem bimestralmente. Geralmente essas reuniões ocorrem com professores do mesmo Ano/Ciclo, no período da manhã e no período da tarde.

[157] No Ensino Fundamental I devem-se abordar sete áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Todas ministradas pelo mesmo professor-polivalente.

No PPP das Escolas B e D, constatei que havia certa reprodução de objetivos e conteúdos da Proposta Curricular do Município. Novamente a desarticulação entre a realidade daquela comunidade escolar e o currículo. A Proposta Curricular do Ensino Fundamental, publicada em 2007, não define os objetivos e conteúdos específicos, mas indicam possibilidades amplas que podem ser discutidas pela equipe escolar para fazer opções, inclusive incluindo outros objetivos e conteúdos em função da realidade de cada escola. No entanto, quando se elabora Propostas Curriculares sem que se promova discussões com os docentes para que tais Propostas se mantenham como instrumento vivo, que pode ser rediscutido e recriado, a tendência é que seus objetivos e conteúdos sejam simplesmente reproduzidos nos documentos escolares, o que não significa que de fato se constituirão no embasamento das práticas docentes.

Os limites deste trabalho obviamente não permitem relatar todos os dados sobre as escolas, mas acredito que foi possível oferecer alguns exemplos do material coletado. Organizei os dados para análise pessoal e, posteriormente, para análise com o grupo de PAPs.

# CAPÍTULO IV

## CÍRCULOS DE DEBATES: DIÁLOGOS INICIAIS

> A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.
>
> Paulo Freire

Neste capítulo apresento informações adicionais sobre as PAPs e meu relato sobre os encontros iniciais. Destaco alguns aspectos sobre os primeiros diálogos acerca das razões que as levaram a assumir a função, sua leitura e manifestações sobre as dificuldades que enfrentam ao assumirem a coordenação.

Também apresento os diálogos do grupo acerca do questionário que entreguei, cujas respostas se constituíram como elementos de análise inicial sobre a função assumida pelas PAPs. Numa aproximação com os Círculos de Cultura, as respostas ao questionário seriam as codificações e os debates as descodificações, levando o grupo a indicar o tema central dos encontros. Em se tratando de pesquisa-ação, os participantes indicam o tema que se configura como problema a ser analisado pelo grupo e, neste caso, o tema indicado foi trabalho coletivo. Foram 11 encontros em 2007 e 10 em 2008, de aproximadamente 3h30 cada um totalizando mais de 70 horas de gravação, e pelos limites deste trabalho, destaco apenas os aspectos que considerei relevantes para os objetivos desta pesquisa em forma de relatos.

### 1- Dados sobre as PAPs – referentes ao ano de 2007

Os dados sobre as cinco PAPs, sujeitos participantes desta pesquisa, foram organizados como segue:

PAP Sara, 43 anos – Escola **A**

Trabalhou dezessete anos em Escola Estadual-SP, no Ensino Fundamental - PEB I. Os alunos da escola em que trabalhava passaram a fazer parte da rede municipal de São Bernardo do Campo em 2004. A professora Sara, portanto, faz parte da rede estadual paulista trabalhando no município em função do convênio entre Estado de São Paulo e município de

São Bernardo do Campo. No ano passado – final de 2006 - passou a ocupar a função de PAP na Escola **A** e foi sua primeira experiência na coordenação. O prédio escolar situa-se num bairro de classe média. De 2004 a 2007, a Escola **A** teve duas PAPs. A diretora faz parte da rede estadual, conveniada com o município, e permanece na Escola **A** desde 2004. A escola contou com uma PAD apenas no ano de 2007[158].

PAP Fabiana, 26 anos – Escola **B**

Trabalhou cinco anos na Educação Infantil, sendo dois em escola particular e três na rede municipal de São Bernardo do Campo. Foi professora do Ensino Fundamental durante três anos e professora do PETI por um ano. Atualmente é professora concursada do Município e tem dois cargos como professora na Educação Infantil. Em meados de 2005, desligou-se das duas salas de aula para assumir a função de PAP no Ensino Fundamental, numa escola na região da represa Billings. No ano de 2007, passou a ser PAP da Escola **B**, localizada num bairro de classe média. A escola começou atender aos alunos em 2004, em salas de aula do prédio da rede estadual, sendo que o prédio da rede municipal foi inaugurado em 2005. De 2004 a 2007, a escola teve três PAPs. A atual PAD assumiu em 2006. A atual diretora assumiu em 2005.

PAP Sílvia, 47 anos – Escola **C**

Trabalhou na Educação Infantil, EJA e se manteve quinze anos como professora PEB I trabalhando na escola estadual, que foi municipalizada em 2002, Escola **C**. Assumiu a função de PAP no ano de 2007 e é sua primeira experiência na coordenação. O prédio escolar pertencia à rede estadual paulista, é muito antigo e mal conservado. Precisa de uma reforma total e estão aguardando o processo de licitação. As reclamações dos professores em relação aos problemas físicos da escola são constantes. A escola se situa numa região da periferia e atende a muitos alunos de classe econômica desfavorecida, cujos responsáveis têm poucos anos de escolaridade e alguns são analfabetos[159]. Muitos alunos estão sob a responsabilidade de avós e parentes. Há um número considerado alto de faltas e, ao investigarem, constataram que alguns alunos ficam sozinhos enquanto a família trabalha e, por isso, não vão à escola. Estes e outros problemas fazem com que o Conselho Tutelar seja bastante acionado. Por ser uma escola grande e com muitos problemas estruturais, entre outros, os professores não se

[158] No final de 2007 a PAD deixou a função e em 2008 assumiu uma nova PAD.
[159] Os dados podem ser encontrados no PPP da escola.

interessam por assumir a função de PAP nessa escola. A Sílvia assumiu depois de muita insistência da equipe de professoras. De 2002 a 2007, a escola teve cinco PAPs. A atual diretora assumiu em 2005[160]·.

PAP Ana, 37 anos – Escola **D**

Trabalhou como professora da rede estadual paulista de 1989 a 1997, atuando seis meses como professora coordenadora. Em 1998, com a municipalização da escola estadual, passou a trabalhar como professora conveniada no Município. Em 2001 e 2002, assumiu classe numa escola situada num bairro da periferia e passou a atuar como PAD naquela escola. A professora Ana não queria, de forma alguma - como ela frisou, ser PAP, preferindo continuar como PAD[161]. Em 2003, removeu-se ainda na função de PAD para outra escola também de periferia, mas melhor situada. O prédio escolar ainda não estava pronto sendo que 24 salas funcionavam em *container*, enquanto outras 12 permaneciam no prédio da rede estadual. Nenhuma professora aceitava o desafio para ser PAP numa situação tão desfavorável, o que a fez acumular ambas as funções: era ao mesmo tempo PAD e PAP. Depois que o prédio escolar ficou pronto, a escola passou a atender 45 turmas. No ano de 2007, a Ana transferiu-se para a Escola **D,** assumindo a função de PAP. A escola situa-se em um bairro de classe média, porém há alunos oriundos de outros bairros periféricos. De 2003 a 2007, a escola teve três PAPs. A atual diretora assumiu a direção dessa escola em 2005. O membro mais estável da equipe é a PAD, que está na função desde 2003.

PAP Rosa, 31 anos – Escola **E**

Trabalhou um ano na rede estadual paulista como eventual, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I na rede municipal de São Bernardo do Campo. Prestou concurso na Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania do município de São Bernardo do Campo - SEDESC e trabalhou como professora no período noturno. Atualmente está com duas matrículas: uma na SECESC e outra na Educação Infantil. Já assumiu a função de PAP em outras escolas e, em 2007, passou a atuar como PAP na Escola **E,** que foi uma das primeiras construídas no Município, 1999, situada num bairro de periferia. Essa escola também enfrenta problemas de baixa freqüência de alguns alunos. Os responsáveis têm pouca escolaridade e

[160] Em meados de 2007 a diretora se afastou por problemas de saúde, assumindo uma nova diretora. A PAD que assumiu em 2007 também se afastou no final do ano.
[161] As cinco PAPs consideram que “a função de PAD é mais tranqüila porque não precisam coordenar grupos”.

alguns alunos moram com avós ou outros parentes. A escola atende a um número significativo de alunos, acima de 20, com necessidades educacionais especiais e com algum tipo de deficiência. De 1999 a 2007, a escola teve quatro PAPs. A diretora assumiu em 1999 e permanece na escola, assim como a Assistente de Direção.

**2 - Primeiras aproximações do grupo**

Conciliar um dia e horário da semana para agendar nossas reuniões, possível para as cinco PAPs, não foi fácil. Isso porque, em 2007, além das demandas inerentes à função, elas tinham outras reuniões das quais precisavam participar no decorrer do ano por determinação do Departamento de Ações Educacionais, tais como:

- Encontros às quartas-feiras no período da manhã com as orientadoras pedagógicas para continuidade da discussão da Proposta Curricular[162].
- Encontros com as formadoras da ONG CENPEC para apropriação do material didático 'Estudar pra valer!' que foi implantado na rede.
- Encontros periódicos para análise de material didático que estava sendo elaborado por profissionais contratados pela SEC.
- Outras reuniões não previstas que ocorrem em função das demandas da SEC.

Com uma agenda tão apertada, negociar um horário comum não foi fácil. A única possibilidade de agendamento foi às quintas-feiras no período da tarde, e mesmo assim só conseguimos garantir um encontro por mês, exceto nos meses de maio e outubro de 2007, quando foram realizados dois encontros, totalizando onze no ano. Em 2008 realizamos dez encontros. O número de encontros, portanto, não foi definido em função da pesquisa, mas da disponibilidade das PAPs, embora meu desejo, e também o delas, fosse por encontros mais freqüentes.

Também definimos que o local dos encontros seria sempre na mesma EMEB, cuja sala ampla, bem ventilada e iluminada, nos foi cedida pela PAP daquela escola, Sara. Para os trabalhos do grupo, é importante assegurar um ambiente confortável para o bem-estar de todos de forma que se sintam à vontade.

[162] Em 2007 a Proposta Curricular já havia sido publicada, mas não contou com a participação direta das PAPs e diretores no processo de elaboração, motivo pelo qual foram organizados encontros com as PAPs e apenas no ano seguinte com os diretores.

No primeiro encontro, cheguei à escola com a devida antecedência e organizei a sala com as cadeiras em círculo[163] para favorecer os diálogos. A PAP Sara me recebeu e começamos uma conversa informal. Assim que as outras PAPs começaram a chegar, fiz as devidas apresentações, uma vez que, até aquele momento, elas não se conheciam. Fomos para o pátio e continuamos conversando informalmente sobre a organização dos espaços físicos daquela escola. O ambiente acolhedor e o modo afável com que o pesquisador recebe os participantes é fundamental na constituição do grupo.

As PAPs elogiaram a escola: é um prédio novo com os diferentes espaços muito bem organizados. Mostrei para as PAPs como a escola organiza o espaço para o intervalo: após o lanche, os alunos têm a possibilidade de usar brinquedos e jogos que ficam disponíveis em prateleiras e baús de plástico; há um canto com móveis modulares de rodízio cheios de livros e gibis; há bancos coloridos para os alunos sentarem. A PAP Sara informou que, além dos alunos poderem escolher o que querem fazer no intervalo, os inspetores também organizam brincadeiras com os alunos que quiserem participar. O ambiente da escola é bastante acolhedor.

Já na sala, comecei o primeiro momento do trabalho grupal com a apresentação de cada participante e iniciei o estabelecimento de um contrato de trabalho que foi sendo construído ao longo dos encontros. Expliquei os objetivos, a dinâmica de interatividade e na medida em que dialogávamos eu procurava explicitar minhas opções político-pedagógicas.

Considero que a construção de conhecimentos ocorre nos processos de interatividade em diferentes contextos. Os professores constroem saberes ao longo de sua vida, participando de diferentes grupos sociais; em sua formação como aluno; em sua formação profissional; no desempenho dessa profissão, mantendo práticas que entendem como válidas, revendo, construindo e reconstruindo outras; discutindo com outros educadores; participando de diversos espaços formativos; de eventos culturais... enfim, os saberes são de diferentes naturezas, construídos e reconstruídos continuamente. Os saberes, assim compreendidos, se expressam por meio dos discursos, das ações pedagógicas dos educadores, da forma como organizam a aula, das relações que estabelecem com os alunos e com a comunidade escolar. Deixar que os diferentes saberes se manifestem, e, depois, confrontá-los, discuti-los, sistematizá-los, torna-se necessário quando assumimos uma relação de diálogo e de respeito

[163] A partir do 2º encontro, quando eu chegava, já encontrava a sala arrumada.

ao outro. Minha intenção era possibilitar que as PAPs, para além do discurso, vivenciassem essa forma de trabalho.

Para isso, iniciei com uma apresentação em *slide* que continha uma citação de Paulo Freire “Não há saber maior ou saber menor: há saberes diferentes”. (Freire, 1982). Solicitei às PAPs que comentassem sobre essa ideia de Freire e em suas manifestações demonstraram que esse princípio, da diversidade de saberes, é valorizado por elas.

Expliquei que nossos encontros teriam como princípio o diálogo; que eu assumiria o papel de coordenar um grupo no qual todas teriam voz e poderiam se manifestar. Como defendia Paulo Freire, os diferentes saberes emergidos no grupo seriam considerados e debatidos. Também deixei clara minha responsabilidade pela organização dos encontros, pelas provocações, pelas problematizações e sistematizações.

Nesse primeiro momento, minha intenção era iniciar os esclarecimentos acerca dos princípios que embasariam nosso trabalho, mas sabia que o conceito de diálogo e a dimensão política de minha proposta precisariam de maior aprofundamento. Além disso, não usei o termo contrato de trabalho e, depois de alguns encontros, quando em meio a uma discussão mencionei nosso contrato de trabalho, a Rosa disse que não se lembrava de termos tal contrato. É interessante como nossa mente tem sintonias e compreensões diferentes. Quando perguntei a ela o que estava chamando de contrato de trabalho, ela disse: “são aqueles combinados de não chegar atrasado, não faltar aos encontros...”. Eu disse a ela que isso também havia ficado acordado no grupo, mas eu estava me referindo aos princípios do trabalho daquele grupo.

Eu não havia feito, registrado, um contrato de trabalho escrevendo regras, mas fui discutindo os termos em que ocorreriam nossos encontros: a importância do envolvimento do grupo em relação aos objetivos, a contribuição de cada uma disponibilizando e discutindo sua prática, a participação com suas ideias e opiniões, a necessária freqüência para a constituição do grupo, o acolhimento e respeito à opiniões divergentes... E isso, para ela, não pareceu ser um contrato de trabalho, que tradicionalmente tinha mais uma conotação de regras a serem seguidas. Por isso, o estranhamento.

No primeiro encontro, comuniquei ao grupo minha intenção de pesquisar sobre os desafios das PAPs no desempenho da coordenação pedagógica, especialmente na coordenação do plano de formação de professores, conforme diretriz da SEC. Disse a elas que iniciei o doutorado em 2006 e o objetivo principal era construir conhecimentos sobre a coordenação

pedagógica a partir do trabalho grupal de análises e reflexões sobre as práticas vivenciadas por cada uma à luz de referencias teóricos, especialmente os referencias freireanos.

Convidei todas a participar da pesquisa, como sujeitos participantes e deixei claro que a responsabilidade pela pesquisa seria minha, assumindo o papel de coordenar e organizar os trabalhos numa perspectiva de discussões coletivas, estudos de referenciais teóricos, reflexões sobre a prática, que poderiam contribuir com a construção de conhecimentos do grupo no âmbito da coordenação pedagógica. Deixei todas bem à vontade para não aceitar a proposta. Nesse caso, mudaria a metodologia, trabalhando apenas durante minhas idas às escolas com aquelas que aceitassem participar. Felizmente, todas aceitaram o desafio.

Solicitei que as PAPs se apresentassem, agora com mais informações – comentando sobre seu percurso profissional, sua formação e respondendo à pergunta: Por que optei por assumir a função de PAP? Justifiquei essa solicitação pela importância de o coordenador do grupo conhecer os participantes e de todos se conhecerem, mas na medida em que fôssemos interagindo, nos conheceríamos melhor, o grupo se conheceria melhor.

Informei que não era meu propósito apresentar um plano de trabalho pronto, mas construí-lo coletivamente. Eu considerava que era importante o coordenador conhecer o grupo por meio de alguns instrumentos, por isso relembrei a elas que: 1) registrei aspectos que considerei relevantes nas idas às escolas, diário de campo; 2) analisei os PPP; 3) analisei os planos de formação das escolas; 4) elaborei o questionário inicial; e 5) outros dados a partir da apresentação de cada uma das PAPs. Todos esses instrumentos, contendo dados iniciais, seriam usados por nós durante os encontros. Essa dinâmica já pressupunha um trabalho formativo, uma vez que as PAPs estavam vivenciando uma forma de trabalho que considerava o contexto dos participantes e os instrumentos que poderiam ser usados para análise.

Dando seqüência à reunião, as PAPs se apresentaram informando sobre os dados já constantes no questionário: formação, tempo de experiência na Educação etc., explicando porque optaram por assumir essa função. Os relatos foram importantes como um momento inicial de aproximação entre o grupo. Todas começaram a se conhecer melhor, saber das dificuldades comuns, de suas vivências, suas experiências, iniciando um processo de estabelecimento de vínculos e cumplicidade no grupo. Para mim, como responsável pela pesquisa formativa, foram dados relevantes a serem retomados em encontros posteriores[164], senão vejamos:

---

[164] Depois do encontro, encaminhei às PAPs, por e-mail, esses relatos para que elas reorganizassem ou alterassem se fosse preciso. As alterações foram realizadas e consideradas no texto. As trocas de email foram

> PAP Sara – *Me candidatei a PAP pela possibilidade de ampliar minha carga horária de trabalho*[165]*. Num primeiro momento, disse que não queria ser PAP porque não tinha capacidade, mas depois me questionei: como posso dizer que não tenho capacidade se nem tentei? E resolvi aceitar. No começo foi difícil. Não tinha professor substituto para assumir a minha sala*[166]*, demorou para chegar. A escola não tinha PAD. A diretora e eu tínhamos que dar conta de todo o trabalho. Pela minha inexperiência e pelas muitas demandas da escola, acho que no ano passado não cumpri adequadamente meu trabalho como coordenadora. Não consegui ajudar as professoras. Experiência como professora eu tenho muita, posso ajudar nas dúvidas rotineiras de sala de aula, mas deixei a desejar como PAP. Não consegui fazer um bom trabalho coletivo com as professoras, mas tentei ajudá-las individualmente. No final do ano, fizemos avaliação e falei ao grupo das minhas faltas, mas elas acreditaram que eu poderia continuar. Esse ano já conquistei avanços, mas tenho dificuldade no momento de regência de HTPC. Se a diretora ou a PAD estão presente, não me sinto como PAP, porque elas acabam assumindo a coordenação do grupo. Então, minhas intervenções não aparecem no registro da professora responsável*[167]*. É como se eu não estivesse presente, mas se a diretora completa uma explicação ou faz alguma intervenção, isso fica registrado. Tem hora que tenho vontade de ir embora, mas tenho que vencer essa dificuldade.*

Surpreendeu-me a coragem da Sara em relatar suas dificuldades ao grupo. Eu já a conhecia do ano anterior, portanto já sabia de suas dificuldades e acredito que, por me conhecer, ela também sabia do meu compromisso em acolher toda e qualquer manifestação. Ela considerava que, para conseguir superar as dificuldades, era preciso encará-las e, como ela disse mais tarde, tinha esperança de que o grupo pudesse contribuir, como de fato ocorreu, segundo sua avaliação após alguns encontros, reconhecendo que muitas dificuldades foram superadas, outras nem tanto.

A Sara revelou, em encontros posteriores, como entende as relações hierárquicas na escola. Para ela, a autoridade máxima é a diretora e, depois, a vice-diretora, no caso, a PAD. Ela relatou que no Estado, onde trabalhou 17 anos, há uma relação de submissão à autoridade e ela viveu isso durante anos, obviamente dificultando o posicionamento e pensamento

---

constantes durante esse processo, sendo que as próprias PAPs criaram vínculos entre si e mantiveram contato em outros espaços.

[165] Quando a professora tem carga horária semanal de 30 horas, apenas uma matrícula, ao assumir a função de PAP, passa a trabalhar 40 horas, e esse foi o caso da Sara. Quando a professora já tem duas matrículas, 60 horas, precisa reduzir sua carga horária para 48 horas, ao assumir a coordenação.

[166] Quando a professora é aceita pelo grupo para assumir a função de PAP, é preciso aguardar um professor substituto para sua sala de aula. No caso da Sara, como ela trabalhava 30 horas, ela continuou com a sala de aula aguardando o substituto, mas já iniciou a carga horária complementar (10 horas) como PAP, ou seja, trabalhava 30 horas como professora e 10 horas como PAP até a chegada do substituto.

[167] Construímos na rede a prática de registrar os encontros de HTPC. Todas as escolas elaboram esses registros, mas cada uma decide quem registrará. A maioria das escolas segue uma lista de nomes dos professores, que pode ser por ordem alfabética ou outro critério escolhido pelo grupo.

autônomo. Estabelecer outras relações com a própria equipe de gestão para ela é um desafio muito grande, mesmo porque ela considera que lhe faltam conhecimentos teóricos, o que a faz se sentir insegura. Das cinco escolas, esta era a única em que a diretora, quando participava do HTPC, assumia a coordenação e a Sara se sentia desprezada pelo grupo de professores. Vejamos as manifestações seguintes.

> PAP Fabiana – *Quis ser PAP porque sou muito crítica. Como professora, eu via coisas acontecendo na escola que poderiam ser resolvidas e não eram. A PAP da escola em que eu trabalhava não realizou orientação nenhuma em meu trabalho. Por isso, resolvi ser PAP, porque acredito que a PAP pode ter uma ação diferente, pode ajudar o grupo. Eu não quero repetir o que vi outras PAPs fazendo. Eu comecei atuando em escola da periferia, pós-balsa*[168]*, embora tenha gostado muito de trabalhar lá, é muito cansativo, a escola é distante demais. Então resolvi me candidatar a PAP nessa escola onde estou atualmente. Minha maior dificuldade é com o grupo de professoras: não sinto união no grupo. Procuro arrumar o espaço nos momentos de HTPC, coloco as carteiras em semicírculo, mas não adianta, o grupo se fragmenta. Não conseguem ter objetivos comuns. São muito dispersas, quando uma está falando ou perguntando algo, as outras estão conversando, não estão atentas ao problema levantado pela colega.*

A Fabiana também relatou que há professores que em alguns momentos do HTPC se unem numa atitude de resistência, inclusive em relação a ela, e diz ter dificuldade em enfrentar essas situações, embora tenha procurado estratégias nesse sentido. A principal queixa da Fabiana, naquele momento, era o trabalho fragmentado dos professores que desconsideravam objetivos comuns. Esta manifestação da PAP foi por mim constatada quando participei de HTPCs nessa escola: havia entendimentos e ações docentes contraditórias, revelando a falta de diálogo.

O relato a seguir é da PAP Sílvia que havia assumido a função naquela semana. Era sua primeira experiência como PAP.

> PAP Silvia – *Não queria ser PAP, mas como o ano passado a escola ficou sem PAP quase o ano inteiro e a PAP que chegou ao final do ano resolveu ir embora no mês passado, o grupo pediu socorro. Insistiram para que eu aceitasse e eu acabei cedendo e iniciei esta semana. Tenho visto muitas coisas gritantes nas práticas das professoras, atitudes e propostas muito complicadas, principalmente em relação ao trabalho com alfabetização, mas não sei como ajudar sem faltar com a ética. As professoras são minhas amigas e não quero magoá-las. Eu queria trabalhar indiretamente para tocar nesses problemas. Tem professora que nem dá aula, é babá*

[168] A PAP refere-se à balsa da represa Billings.

*de aluno. Há coisas gritantes e eu não quero perder a amizade delas. Na escola, cada uma faz seu trabalho individualmente, não há trabalho coletivo. Uma professora, que tem muita dificuldade, disse para mim: "a primeira coisa que quero de você é que dê aula para minha turma", e eu não sei como lidar com isso. Conversei com a PAP anterior*[169] *e ela disse para eu ser eu mesma, não me deixar levar pelo que falam ou pedem. Passei por uma primeira prova de fogo: a diretora me chamou para resolver uma situação e eu consegui resolver, isso me deu um pouco mais de confiança. Mas não sei como começar o trabalho, parece que vou ter que priorizar ajuda em sala de aula, os alunos estão perdendo muito.*

Ficou evidente no grupo a angústia dessa PAP iniciante, ela citou problemas na escola que identifica em função de sua experiência como professora, mas, por sua inexperiência na coordenação, não sabe como lidar com as diferentes situações. Seu compromisso, no entanto, é notório, é uma profissional que trabalha com seriedade. Foi possível perceber, pelas suas manifestações, que está disposta a encarar o desafio, estudando e procurando ajuda. Ela faz observações pertinentes sobre o trabalho das professoras, mobilizando seus próprios saberes docentes, mas ela mesma identifica que lhe faltam conhecimentos, como coordenadora, para saber intervir e coordenar a equipe da escola e tem medo de perder a amizade das professoras que eram suas colegas. Essas questões provocaram a manifestação das outras PAPs, também relatando suas dificuldades.

PAP Ana (se dirigindo à Sílvia) – *Você até pode achar que está perdendo a amizade, mas depois que você conquista o respeito do grupo, vão te agradecer.*

PAP Sara – *Como sou professora do Estado,* conveniada com a prefeitura, *estranhei muito, porque há muita diferença entre o trabalho do Estado e o da Prefeitura. Até mesmo o vocabulário. Havia muitos termos usados no município que eu não conhecia. Aprendi muito com a diretora da escola e depois fiz o PROFA, que me ajudou bastante. Eu comecei até a anotar o linguajar, fiz uma espécie de glossário para mim. Eu ficava muito curiosa para saber de outras PAPs que cursos faziam, quais livros tinham lido, o que estavam estudando...*

Esses relatos revelam o quanto as PAPs se arriscam ao assumir a função nessas condições e, assim, todo tipo de ajuda é considerada sempre bem vinda. Em seguida, dando continuidade aos relatos, as outras PAPs explicaram os motivos que as levaram a assumir a função de PAP no Município:

PAP Ana – *Fiquei seis meses como coordenadora do Estado. Em 1998, comecei a trabalhar no Município, por causa do convênio, e trabalhei dois anos como*

[169] A PAP anterior ficou nessa escola nos três últimos meses de 2006 e no mês de fevereiro de 2007, depois reassumiu a sala de aula em outra escola.

*professora. Em 2000, me candidatei a PAD de uma escola e trabalhei até 2002. Em 2003, fui para outra escola também como PAD e, nessa escola, não tinha PAP, por isso eu tinha que cobrir essa falta, junto com a diretora. Era uma escola grande, com 45 professoras e a primeira PAP só chegou em 2005. Em 2006, chegou a segunda PAP porque a escola é muito grande. Nesse ano de 2007, a diretora já havia se removido para outra escola e me convidou a ser PAP. Como eu já havia trabalhado com ela, resolvi aceitar como um desafio, para agora, fazer o trabalho direito, já que na escola anterior era apenas um quebra-galho. O que sinto do grupo desta escola é que não há respeito mútuo. Um professor fala e o outro faz bico, e o mesmo acontece comigo. Eu estou tentando quebrar isso, dizendo "olha eu vi seu bico..."*

PAP Rosa – *Eu tive experiência como eventual em escola do Estado. Quando me formei, eu trabalhava em empresa e sonhava em ir para o Departamento de Recursos Humanos, mas prestei concurso público e entrei em pânico. Eu não sabia nem como começar a aula. Sou uma pessoa muito ansiosa e fui buscando formas de lidar com esse trabalho. No segundo semestre, resolvi assumir a coordenação porque acreditava que eu teria mais êxito do que trabalhando em sala de aula. Eu estudava que nem louca. Tive problemas com a diretora e mudei de escola. Comecei, então, a ter boas experiências. As reuniões com a EOT que ocorriam na época me ajudaram bastante. Em 2002, eu resolvi cursar o Espaço Pedagógico*[170]*. Aprendi sobre registro, planejamento e pontos de observação. Comecei a ter procedimentos para organizar melhor meu trabalho: ler os planos das professoras, responder por escrito, fazer tematização de prática. Paralelamente, as PAPs tinham ótimas formações com a EOT e houve grande ganho para nós. Numa outra escola, aprendi muito, porque fizemos um belo trabalho com a comunidade. Resolvi prestar concurso para Supervisor do Estado e estudar para o concurso abriu meu olhar para outras questões. Foi uma bibliografia de autores que eu ainda não conhecia como Vitor Paro e outros. Essas leituras e a experiência com a comunidade naquela escola me possibilitaram muitas aprendizagens. Também prestei concurso na SEDESC e trabalhei como professora no período noturno. Deixei a função de PAP e assumi sala na educação infantil. Fiquei com duas matrículas: uma na SEDESC e outra na Secretaria de Educação, como professora da Educação Infantil. Quando assumi essa sala, percebi o quanto havia aprendido nesses anos, porque foi uma experiência muito diferente do pânico que senti na primeira vez. Depois passei para o Ensino Fundamental também no Município e assumi uma turma de 2º ano ciclo II e me apaixonei. Comecei a ter outro olhar para formação de professor, foi uma transformação muito grande. Acredito que a formação é o único caminho para conseguir melhorar a qualidade, porque a formação fez com que eu tivesse outro olhar e mudasse minha prática. A formação para mim foi muito importante, mas também tive problemas. Quando eu era professora, me revoltava a cobrança da Equipe de Gestão, que não me dava assessoria na parte emocional. Só cobravam. Não iam ver meu trabalho, não iam ver meus alunos de perto e eu tinha aquela dor. Eu comecei a tentar ingressar no mestrado para discutir justamente a questão da formação de professores. Eu trabalhava e estudava tanto, e comecei a perceber que nem jornal eu lia mais. Agora eu consegui ingressar no mestrado e meu objeto de estudo é como a formação pode ser feita para transformar a prática. Observo que a qualidade da educação acaba*

[170] O Espaço Pedagógico já não existe mais, tratava-se de uma instituição particular que oferecia cursos a educadores, fundada por Madalena Freire.

*sendo mérito individual, os alunos de professores que têm mais capacidade acabam sendo privilegiados. Voltei a ser PAP por causa do mestrado. Eu acredito que o professor precisa conhecer os problemas que enfrenta e estudar. Como PAP, posso propor algumas coisas, mas estou tendo muita frustração. Percebo que os professores só querem saber de coisas práticas, não querem estudar, nada de pensar. Um mês que estou nesta escola e já está havendo a maior fofoca. Nos HTPCs, procuro não ficar muito no texto, levei só um referente ao Projeto Pedagógico, mas parece que não é significativo para o grupo. Me deixa desanimada. Pego plano de ação muito complicado e, quando vou ver, descubro que aquela professora já fez PROFA. Como pode uma professora que fez PROFA fazer um plano de ação tão equivocado? Estou pisando em ovos, tudo que falo levam para o pessoal. Além disso, há muitas demandas na escola. Observei também que na avaliação inicial sobre a escrita dos alunos, há professoras que avaliam para menos. Eu sei que há alunos que já estão alfabetizados e há professoras que informam que não estão só para poder dizer que foram elas que alfabetizaram. É tudo muito difícil.*

A Rosa manifestou que a formação contínua contribuiu muito para seu crescimento profissional. Ela atribui um grande valor a essa formação e, por isso, carrega o peso de se sentir responsável pela formação dos professores. Nesses relatos das cinco PAPs, podemos observar que elas assumem a função por diferentes razões, mas se empenham o quanto podem para realizar um bom trabalho.

Nos diálogos inicias com as PAPs foi possível constatar que quando assumem a coordenação se chocam com as novas responsabilidades, com a realidade com a qual se deparam e com a própria dificuldade em enfrentar essa realidade. Todas citaram que o grande desafio é lidar com as diferentes manifestações e posturas de professores. E também demonstram sentimentos de incompetência, de medo, de frustração, de mágoa com a atitude de alguns professores, como observamos nos relatos anteriores e nessas outras manifestações:

PAP Rosa - *Eu presencio algumas situações e fico me corroendo, mas não me sinto autorizada a falar para as professoras*[171]*. Fico com medo de interferir.*

A PAP Rosa relatou que não toca em determinados problemas porque tem medo da reação das professoras. Ela disse que há ocasiões em que uma professora defende a outra sem nem mesmo saber o que aconteceu, e como ela dizia, “sobra para mim”. Vejamos outras manifestações:

PAP Rosa - *O problema é a gente ter competência para desconstruir aquilo e construir algo no lugar.*

[171] Em suas manifestações as PAPs geralmente usam o termo “professoras”, porque apenas na escola ‘D’ há um professor na equipe.

> PAP Fabiana - *A gente quer mudar, mas não sabe como – não tem embasamento para ajudá-las* [as professoras] *a avançar.*
>
> PAP – Sara - *Não sei como me dirigir a elas* [professoras] *para ajudá-las porque eu não sei se vou ajudar ou se vou machucar. Já ouvi comentários do tipo "poxa minha colega, trabalhou aqui até ontem como professora e agora quer me dizer como devo fazer".*
>
> PAP Fabiana - *Eu estava achando que na minha escola estava tudo bem, depois comecei a observar outras coisas – e cheguei à conclusão que o grupo não quer ninguém coordenando. Não querem ninguém que acompanhe o trabalho deles nem coordenando grupo. O grupo não quer ser coordenado. Quer dar aula e acabou.*
>
> PAP Sílvia - *É difícil você falar qualquer coisa para uma professora que foi sua amiga até ontem e não aceita mudança. É difícil ouvir: "você vai querer me ensinar? Eu que tenho mais de 20 anos de experiência e duas faculdades?".*

As manifestações das PAPs revelaram, dentre tantos aspectos, que os cursos de pedagogia não estão, de fato, formando gestores e não há uma formação para elas quando assumem a função. Isto faz com que vivenciem muitas dificuldades e acabam passando por situações de sofrimentos que poderiam ser evitadas.

A coordenação pedagógica é uma função espinhosa. É preciso ver, julgar e agir o tempo todo e nessas manifestações iniciais elas citaram falta de embasamento teórico, insegurança na relação com os professores e também sentimento de rejeição, pois não se sentiam legitimadas. As relações pessoais foram as que mais emergiram e foram apontadas como problemas difíceis de enfrentar.

As manifestações das PAPs revelaram que foi um começo de trabalho muito difícil, mas considero que foi positivo o fato de não terem camuflado seus sentimentos e dificuldades. Nos diálogos coletivos, todas tiveram a coragem de se expor, o que demonstrava que estavam ali realmente dispostas a lidar com suas dificuldades, dispostas a aprender, a ter uma ação de melhor qualidade. Ao se identificarem com as mesmas dificuldades da colega, elas se sentiam acolhidas e o grupo começou logo a criar vínculos de confiança. Por várias vezes, elas expressaram isso. Uma PAP chegou a dizer, depois de alguns encontros:

> PAP Rosa - *Esse é o único espaço onde a gente pode falar abertamente dos problemas. É muito bom poder ter as colegas para compartilhar nossas dificuldades e aprender com as experiências.*

Por outro lado, a dificuldade em lidar com algumas atitudes dos professores fazia com que considerassem tais atitudes como “afrontas” ou “falta de compromisso”, como muitas vezes mencionaram durante nossos encontros.

Eu considerei que a leitura delas acerca das atitudes dos professores precisaria ser discutida: o que leva os professores a atitudes agressivas, ou de afronta? Não havia no relato das PAPs uma relação entre os problemas que mencionavam, quer do próprio trabalho delas ou do trabalho dos professores, e o contexto mais amplo: a organização social, as políticas educativas, a história de vida dos professores, etc. As características da profissão docente, a cultura escolar, a forma de organização da escola pública, do sistema, da própria sociedade, ficaram intocadas neste primeiro momento.

Elas também não consideraram o contexto em que assumem a função, e acabavam se sentindo responsáveis pelo êxito ou fracasso do trabalho pedagógico da escola, como se elas, individualmente, tivessem o poder de resolver todos os problemas, de ajudar o professor proferindo a sua verdade e, como isto não era possível, sentiam frustração, que manifestavam de formas diferenciadas.

A Sara, por exemplo, acreditava que, sendo boa professora, teria condições de ajudar suas colegas professoras: “experiência como professora eu tenho muita, posso ajudar nas dúvidas rotineiras de sala de aula” (PAP Sara), mas, ao ver-se diante dos desafios da coordenação pedagógica, relatou que deixou a desejar como PAP e não conseguiu realizar um bom trabalho. Já a Sílvia, quando assumiu a função, não tinha ideia do que deveria fazer como PAP.

Considero que os docentes têm uma visão parcial da instituição escolar, porque seu trabalho se restringe a uma turma de alunos, quando assumem a coordenação pedagógica, ainda não têm a visão de conjunto e começam a se deparar com os diferentes problemas do cotidiano e com práticas docentes que consideram equivocadas quando comparadas com suas próprias práticas docentes, mas não sabem o que fazer. De acordo com as experiências pessoais e profissionais de cada uma, vão construindo recursos singulares para enfrentar as diferentes situações do cotidiano, por isso a proposta de realização dos encontros foi muito valorizada por elas.

Algumas afirmaram que sair da sala de aula e assumir a coordenação do grupo, é uma situação difícil de enfrentar, porque no início, não têm os conhecimentos que consideram necessários, especialmente para provocar a reflexão dos professores. Ressaltaram que a falta de formação para essa passagem, de professora a coordenadora, as deixava inseguras,

tentando buscar apoio quer na equipe de gestão da escola quer em outras colegas. Há professores que não as legitimam, querem que continuem sendo amigas e que não façam cobranças, o que nos levou a discutir a situação profissional delas.

**3. A situação profissional das PAPs**

Discutimos a situação contratual/profissional: elas não assumiram o cargo de coordenadora pedagógica, mas a função de PAP, com exigências que agora percebiam muito complexas e nem sempre tinham condições para lidar com toda essa complexidade. Não tinham garantia de continuidade na função, pois podiam retornar à sala de aula caso não fossem validadas ou se assim o desejassem.

Em nossas discussões, relembramos que, no Ensino Fundamental, desde o início da municipalização, as PAPs já assumiam a coordenação pedagógica, o que se assemelha ao modelo da rede estadual de São Paulo, que criou os Professores Coordenadores Pedagógicos - PCP e não podemos descartar o viés economicista dessa política, uma vez que o professor que assume essa função é remunerado como professor, passando a receber gratificação - e não aumento salarial.

No município de São Bernardo do Campo, apesar de assumir a coordenação do trabalho pedagógico e passar a fazer parte da equipe de gestão, há uma significativa diferença salarial em relação ao diretor escolar[172]. Segundo as PAPs, é uma situação que acabam aceitando por diferentes motivos, como vimos em suas manifestações iniciais, mas muitas desistem também por diferentes motivos, e o trabalho nas equipes escolares perde o sentido de continuidade. Como vimos, já tinham passado por essas cinco escolas de três a cinco PAPs, sendo que esse rodízio constante compromete a constituição da equipe de gestão[173] e, consequentemente, a organização da escola.

Discutimos sobre a possibilidade de concurso para coordenador pedagógico, que poderia resolver o problema da não legitimidade e da rotatividade, garantindo a continuidade

[172] As professoras do Ensino Fundamental I que trabalham 30 horas/semana, recebem salário inicial de 1.607,90/mês (outubro/09). Quando assumem a função de PAP passam a trabalhar 40 horas, recebendo salário proporcional no valor de R$ 2.142,70/mês. A partir de 2007 todas as PAPs passaram a receber a gratificação de R$ 214,38 (Gratificação Atividade Educacional, Lei Municipal 5.635/06), passando a receber aproximadamente R$ 2.357,00/mês. As que têm vantagens pessoais (tempo de serviço, por exemplo) recebem acréscimo salarial. O salário inicial do diretor é de aproximadamente R$ 3.300,00, portanto, uma diferença de aproximadamente 40% em termos de salário inicial, para dois profissionais envolvidos com a gestão da escola.

[173] Não defendo que a equipe de gestão se constitua em cargo vitalício permanecendo sempre na mesma escola. Mas esse desmanche contínuo da equipe de gestão também é prejudicial à própria gestão democrática.

do trabalho. No entanto, não houve consenso. Duas PAPs discordavam do concurso e preferiam ter a opção de retornar para a sala de aula. No entanto, muitos educadores da rede de Ensino Fundamental vinham reivindicando a criação do cargo de Coordenador Pedagógico[174], para garantir melhor remuneração e diminuir a alta rotatividade que ocorre com a função de PAP, mas não significa solucionar as questões que envolvem a coordenação pedagógica. Mate (1998), em seu artigo sobre a identidade do professor coordenador pedagógico, alerta para os riscos de definir a função do PCP, tendo em vista o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar, o que de fato pode ocorrer, reforçando a divisão burocrática do trabalho. Essa questão também foi debatida com as PAPs no decorrer dos encontros.

**4 – Definição do tema central**

Durante as minhas idas às escolas, no início de 2007, entreguei um questionário (Anexo I) para ser respondido individualmente pelas PAPs, que foram devolvidos por elas no mês de março daquele ano. Minha intenção era coletar informações sobre a formação e experiências profissionais, além de outros dados mais ligados à função assumida por elas. A intenção de investigar as ideias iniciais das PAPs, especialmente sobre a formação contínua de professores que ocorre nas escolas, me pareceu relevante uma vez que na rede municipal é indicado que elas assumam a coordenação dessa formação.

Considero que todos os instrumentos de investigação inicial foram importantes para coleta de dados a serem problematizados com as PAPs com o objetivo de definirmos o tema e subtemas de nossas discussões. Infelizmente, de forma diferente da proposta de Freire (2005a) para a investigação temática, não há uma equipe interdisciplinar trabalhando nesta pesquisa, o que muda significativamente sua condução. O registro e a análise inicial dos dados pelo pesquisador são sempre tarefas solitárias e ficam sujeitas às significações pessoais, que obviamente não são neutras, e ganham mais sentido quando se discute coletivamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Daí a relevância de minha parceria mais estreita com as próprias PAPs, que são sujeitos e não objetos da pesquisa.

[174] No ano seguinte a essa discussão (2008) um novo Estatuto foi elaborado (Lei 5820 de 03/04/08) criando o cargo de coordenador pedagógico. Mas o edital para concurso foi publicado apenas em 09/10/09 no jornal Notícias do Município e a contratação está prevista para 2010. Minha expectativa é que esta pesquisa possa também contribuir com esses novos profissionais que assumirão os cargos. O salário inicial para o Coordenador Pedagógico será de R$ 2.570,66, portanto, ainda muito inferior ao salário inicial do diretor e incompatível com o nível de responsabilidade que o coordenador assume.

Organizei as respostas aos questionários para apresentá-las às PAPs nos encontros coletivos sem identificar as autoras, para criar um clima de confiança e para poder problematizar, num primeiro momento, de forma a ampliar essa problematização com os outros dados dos meus registros.

Considerei que os dados que coletei eram importantes para mim como pesquisadora/coordenadora do grupo para serem usados como elementos de provocações e problematizações, mas muitos não poderiam ser apresentados ao grupo para não causar constrangimentos[175]. O cuidado do pesquisador com a forma de apresentação e problematização dos dados é fundamental para não quebrar a confiança do grupo.

Apresentei para as PAPs as respostas delas para algumas perguntas do questionário inicial apenas numerando de 1 a 5, sendo que os números correspondem sempre à mesma PAP. Iniciamos então a análise coletiva de algumas respostas. No questionário havia várias perguntas, mas pelos limites deste trabalho apresentarei apenas quatro.

Na primeira pergunta aqui apresentada, meu objetivo foi investigar se as PAPs, ao assumirem a função, consideravam importante conhecer os professores e, neste caso, como faziam. Na segunda pergunta minha intenção foi investigar o que as PAPs consideram em termos de objetivo central na formação de professores em serviço na unidade escolar, coordenada por elas. A terceira pergunta procurou verificar a leitura das PAPs acerca de como os professores compreendem a formação em serviço que ocorre na unidade escolar. A última pergunta, aqui apresentada, abordou o que as PAPs consideram necessário, em termos de competência para um formador de professores na unidade escolar.

Vejamos as respostas:

[175] Apesar de minha preocupação em não causar constrangimentos, as próprias PAPs, numa relação de confiança, expuseram ao grupo dificuldades, sentimentos de medo, insegurança. Talvez, se esses dados fossem apresentados por mim, elas não se sentiriam à vontade para discuti-los e poderiam até mesmo se fechar, prejudicando o diálogo.

| Informações que as PAPs já levantaram sobre a equipe de professores (corresponde no questionário à pergunta número 8) | |
|---|---|
| PAP 1 | Para responder a essa questão a PAP apresentou um registro que, por ser extenso, destaco apenas alguns pontos sobre as interações suas com as professoras, que estavam descontentes com vários aspectos, dentre eles:<br>1) sugestões da PAP sobre um determinado projeto que as professoras elaboraram.<br>2) intervenções da PAP no diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos em língua escrita, elaborado pelas professoras: a PAP considera que as professoras sempre avaliam "para menos".<br>3) trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, as professoras dizem ter muitas dificuldades.<br>A PAP relata que nos HTPCs as professoras ficam muito caladas, algumas dizem que as discussões são "chatas e cansativas", há conversas paralelas e outras atitudes que revelam certa resistência do grupo ao debate. Quando iniciaram a discussão do projeto coletivo da escola os ânimos se acirraram, mas as queixas foram sendo ouvidas e consideradas, e o grupo se acalmou. A partir dessas observações a PAP está revendo estratégias e priorizando discussões.<br>A PAP também informou que realizou um questionário para ser respondido pelas professoras, no intuito de levantar dados. |
| PAP 2 | "Percebi que não há uma completa união da equipe, é como se o grupo estivesse subdividido em três. A maioria das professoras apresenta certa dificuldade em trabalhar com as modalidades organizativas [atividades seqüenciadas, atividades permanentes, projetos etc.]. Algumas professoras, especialmente aquelas advindas das escolas estaduais [em função do convênio], têm certa resistência em trabalhar dentro da Proposta Construtivista[176]. Essa resistência aparece principalmente no trabalho com alfabetização, dada a dificuldade que elas apresentam no momento de planejar as atividades. Esse fator também tem se refletido no momento do trabalho diferenciado na sala de acordo com as hipóteses de escrita." |
| PAP 3 | "É uma equipe que ainda não é um grupo, trabalham medindo capacidades e não encontraram ainda sua força coletiva. Não há admiração com o trabalho do outro. São professoras que estão há bastante tempo (uns três anos) na escola. Três professoras são conveniadas, três substitutas e as demais são titulares da rede municipal. Nessa escola, não se fala em formação anterior." |
| PAP 4 | "No período da manhã, há três professoras conveniadas [rede estadual] com quinze anos de experiência. Há três professoras concursadas, do Município, com cinco anos de exercício e uma professora substituta com quatro anos de experiência em escolas do Estado e da Prefeitura (dobra período nessa escola). No período da tarde, há três professoras concursadas do Município, sendo duas delas com experiência e uma iniciante. Há duas professoras substitutas com um ano de experiência e uma professora substituta que dobra período." |
| PAP 5 | "São professoras comprometidas, interessadas." |

Na análise pelo grupo de PAPs a essas respostas, elas observaram que: a primeira e a segunda respostas apresentam questões sobre a atuação dos professores e a relação das PAPs com eles. A terceira aponta que não há ainda um trabalho coletivo na escola. A quarta trata apenas do tempo de experiência das professoras e situação contratual, sem maiores

[176] O trabalho com os PCNs nas escolas da rede, bem como as diretrizes da SEC e o curso PROFA/Letra e Vida oferecido aos professores validaram as propostas denominadas construtivistas, especialmente no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, e as PAPs consideram que todos os professores precisam trabalhar nessa perspectiva. Este fato mereceria uma análise mais aprofundada, pois considero que o termo construtivismo não foi suficientemente abordado e pode estar sendo usado com outros significados. Mas esta análise não será realizada por não ser este o objetivo desta pesquisa.

informações, e a última apenas cita que são professoras comprometidas. Nas discussões sobre essas respostas, as PAPs explicitaram a dificuldade em lidar com a equipe de professores.

> PAP Fabiana – *Têm muitas professoras resistentes a mudanças, consideram que o que fazem é correto e não gostam de intervenções.*

Durante as discussões, constataram que, apesar das dificuldades na relação com os professores, não havia dados sistematizados sobre a equipe escolar e as práticas docentes. Apenas a PAP 1 coletou informações, mas não usou os dados para responder a pergunta.

Coletar mais dados sobre os professores e saber analisá-los pareceu ser relevante e concluíram pela importância da coleta desses dados com maior intencionalidade, o que ainda não faziam, com exceção da PAP 1. A PAP 5 que respondeu o questionário informando que as professoras da sua escola são comprometidas e interessadas, acabou revelando que também enfrenta dificuldades e não têm dados organizados sobre a equipe de professores. Quando respondeu o questionário ainda não havia tido muito contato comigo e também não conhecia as outras PAPs do grupo, o que a levou a uma resposta mais genérica, mas durante as discussões sentiu confiança no grupo e também relatou suas dificuldades, dizendo que *a PAP nem sempre é legitimada e respeitada pelo grupo, porque também é uma professora.*

A discussão dessas respostas das PAPs levou o grupo a concluir sobre a relevância da coleta de dados sobre a equipe escolar, e, portanto, a dimensão da pesquisa no trabalho de coordenação pedagógica, não apenas para constatar, mas também para compreender as razões das manifestações e posicionamento dos professores. Combinamos de retomar essa discussão em outro encontro.

Na outra questão:

| Objetivos do trabalho de formação de professores na unidade escolar (corresponde no questionário à pergunta 10) | |
|---|---|
| PAP 1 | "O objetivo seria que as professoras fossem formadas para terem subsídios para transitarem por todas as questões pertinentes à educação com segurança, competência e qualidade. Que façamos nossa escola uma porta de acesso a uma vida mais digna, mais promissora e consciente aos nossos alunos". |
| PAP 2 | "Atividades por meio de projetos com boas intervenções, através da tematização de prática" |
| PAP 3 | "Um desafio" |
| PAP 4 | "Muito importante porque na escola podemos proporcionar ao grupo momentos para oferecer subsídios, debates, trocas de experiências, pois estando junto ao seu grupo, o professor sente-se mais à vontade para colocar-se". |
| PAP 5 | "Uma necessidade de abordar, junto aos professores, uma formação priorizando o atendimento ao aluno" |

Na discussão, o grupo foi considerando a resposta de cada uma e, na medida em que discutiam ampliavam suas considerações. O grupo tinha discussões muito acaloradas, uma argumentava e outra contra-argumentava, mas, no final, chegaram a um consenso de que "o objetivo central na formação dos professores seria ajudá-los no desempenho do trabalho profissional para que ofereçam aos alunos uma educação de boa qualidade". Foi muito positivo concluírem, após muita discussão, que a formação de professores é um meio para que eles possam ensinar melhor e os alunos aprenderem mais, no entanto questionei o termo boa qualidade, ressaltando o quanto poderia ser subjetivo podendo ter diferentes significados, mas naquele momento não aprofundamos essa discussão que foi retomada em outros encontros. Os diálogos se constituíram num processo de idas e vindas para abordar os diferentes termos, conceitos, as inquietações e dificuldades. Eu registrava aspectos que emergiam no diálogo para retomar em momentos posteriores, com a mediação teórica.

Na análise coletiva dessas respostas, as PAPs também reconheceram a importância dos debates, da análise da prática, que, na rede municipal, é chamada de "tematização da prática", de oferecer subsídios teóricos aos professores, de ter boas intervenções para que os professores possam avançar em sua prática, e como disse a Sílvia: "priorizar o atendimento ao aluno". Mas as PAPs revelaram que nem sempre sabem como efetivar esse tipo de formação. Segundo elas, saber qual é o objetivo da formação de professores não significa que saibam como atingi-lo.

As próximas questões sobre o trabalho formativo estavam assim formuladas:

| Como o professor entende o trabalho formativo na unidade escolar (corresponde no questionário à pergunta 15) | |
|---|---|
| PAP 1 | "Um momento desconectado da prática porque é subjetivo." |
| PAP 2 | "Uma boa parte das educadoras entende que o trabalho formativo é essencial dentro do processo pedagógico, pois as mesmas têm claro que a formação contribui bastante para a qualidade da prática pedagógica em si. Porém, existem outras que ainda não têm claro esse conceito, bem como a função dessa formação, pois não conseguem estabelecer vínculos com sua prática pedagógica e me parece que não estão dispostas a uma reflexão." |
| PAP 3 | "Acredito que ele [o professor] não entenda muito bem. O HTPC (em qualquer lugar) ainda não é valorizado. Para o professor, este é o espaço onde podemos nos reunir para discutir o planejamento." [entendido como elaboração e troca de atividades] |
| PAP 4 | "O trabalho formativo deve ser dinâmico e acredito que com profissionais diferentes para despertar mais interesse." |
| PAP 5 | "Desde que seja uma formação que vá ao encontro com o que ele busca, ou seja, que ele sinta desde o primeiro momento que vá ajudá-lo em sala de aula, será bem aceito." |

Analisando as respostas, observamos que as PAPs não apresentaram uma abordagem analítica da questão. Parece que a formação contínua em serviço que ocorre nas unidades escolares não tem objetivos claros em termos de articulação com o PPP, ou seja, as práticas docentes precisariam estar fundamentadas em princípios e opções político-pedagógicas debatidas coletivamente e continuamente. Não se trata apenas de ser dinâmico ou com profissionais diferentes para despertar mais interesse.

As PAPs disseram que nos HTPCs as professoras querem troca de experiências, planejar atividades ou que ajude em sala de aula, reforçando a visão pragmática, imediatista, desvinculada de fundamentação teórica e de um plano de trabalho com princípios e objetivos assumidos por todos. Essas discussões que começavam a emergir no debate coletivo eram sistematizadas por mim, registrando na lousa de forma sintética, ao mesmo tempo em que cada PAP organizava seus registros pessoais. Depois de cada encontro os registros eram organizados por mim, em forma de síntese, e enviados para as PAPs.

| Competências do formador [das PAPs] que atua na unidade escolar (corresponde no questionário à pergunta 14) | |
|---|---|
| PAP 1 | "Milhares – Trabalhar com áreas de conhecimento, gestão, relação com a comunidade. Conhecer dinâmica de grupo, estratégias de lidar com resistências e acessar o grupo, fazer priorizações, conhecimento técnico e teórico dos assuntos tratados, capacidade de fazer *links* de discussões com o material de estudo e do grupo, gestão do tempo, relacionamento interpessoal, tecnologias para otimizar recursos diversos para repertoriar as professoras. Conhecimentos sobre formação." |
| PAP 2 | "Achei importante, antes de responder a questão, fazer uma pesquisa sobre o conceito de competência. Achei pertinente a definição "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (Referenciais da Formação de Professores, 1998, p.61). Acredito que o formador que atua na escola precisa ter conhecimentos teóricos e práticos sobre educação e saber como trabalhar objetivamente o dinamismo na rotina escolar; ter bom relacionamento com todos os funcionários da escola, concepções claras de educação, principalmente sobre aquela que trabalhamos." |
| PAP 3 | "Persistência, convicção, segurança." |
| PAP 4 | "Procurar saber bem e ler muito para poder orientar as professoras. Colocar em prática o que aprendi no PROFA para auxiliá-las. Elas até demonstram interesses, mas a prática é diferente." |
| PAP 5 | "Humildade, responsabilidade, planejador, organizado. E acima de tudo um eterno aprendiz." |

Na leitura e discussão dessas respostas, as PAPs se depararam com muitas, enormes, exigências. Não apenas em termos teóricos e práticos, mas em termos de postura: humildade, segurança, persistência... Quando perguntei como se sentiam em relação a essas competências que elas mesmas citaram, duas: Sara e Sílvia, ressaltaram sua inexperiência. Não tinham ideia, quando aceitaram a função, de que as exigências eram tantas e se depararam com muitas dificuldades. As outras três destacaram novamente a dificuldade em lidar com o grupo de professoras: Como trabalhar em grupo? Como coordenar um grupo? Como planejar, acompanhar e avaliar um grupo de trabalho? Estas pareciam as questões que mais desafiam as PAPs, e queriam encontrar respostas.

Muitos estudos, referentes ao trabalho em grupo, têm ressaltado a importância do trabalho colaborativo, da escola reflexiva, do papel do diretor e coordenador pedagógico na articulação do trabalho coletivo, dentre outras abordagens. A contribuição desses estudos é de fato relevante, mas é preciso avançar do nível do discurso, das recomendações, para de fato vivenciar essa proposta. Por isso, nesta pesquisa com as PAPs, meu propósito era fazer aflorar suas dificuldades, as situações reais com as quais se deparavam para que pudéssemos construir análises críticas e fundamentá-las teoricamente.

Com este propósito, questionei as situações relatadas por elas, por exemplo, o fato de haver respostas indicando que os professores não valorizam o HTPC como momento importante e perguntei como elas enfrentam essa realidade. Responderam que é uma situação muito difícil e seguiu-se uma discussão sobre essa questão: professoras que faltam nos HTPCs, que não gostam de participar, só criticam e acabam prejudicando a reunião, que reivindicam os HTPCs apenas para preparar atividades etc. Na verdade, as PAPs não sabem bem como fazer para enfrentar essa situação, uma vez que não compreendem suas causas. Apenas constatavam, mas não se colocavam como parte do problema.

Elas disseram que há muitas queixas dos professores em relação à falta de tempo para planejamento, compreendido como elaboração de atividades para os alunos[177] e, por isso, acabam reivindicando o horário de HTPC para planejar, mas não um planejamento partindo

[177] Considero esta questão de elaborar atividades para os alunos um problema sério na rede municipal. Os professores usam livros do PNLD, mas nem todos são do aluno, o que os leva a solicitar que os alunos copiem as atividades em seu caderno e, além disso, elaboram atividades em folhas de sulfite, que depois são encaminhadas para que sejam reproduzidas para todos os alunos. Há professores que elaboram essas atividades individualmente ou com outros professores e depois tais atividades são oferecidas para os demais professores que desejarem usá-las. Desta forma há uma troca de atividades entre os professores, que nem sempre são adequadas às necessidades e características dos alunos. Muitas dessas atividades são cópias de outros livros didáticos.

do PPP, do diagnóstico dos alunos, das avaliações do trabalho pedagógico e das discussões coletivas. As PAPs disseram:

> PAP Rosa – *Eles* [os professores] *querem o HTPC para planejar, mas o planejamento, para eles, é fazer e trocar atividades com os colegas.*
>
> PAP Fabiana – *Na minha escola é a mesma coisa.*
>
> PAP Rosa – *Quando damos esse tempo para planejamento no HTPC, observamos que cada um faz uma coisa. Tem professor rodando atividade no mimeógrafo e tem outro lendo revista.*
>
> PE[178] – *E o que vocês fazem?*
>
> PAP Rosa – *Eu procuro conversar com as professoras e dizer que é para elas discutirem os objetivos e conteúdos que serão trabalhados com os alunos e que esse momento, em que estão juntas, precisa ser aproveitado porque depois cada uma vai ter que ajustar o planejamento para sua classe.*
>
> PAP Fabiana – *Elas não entendem isso.*
>
> PE – *Será que elas sabem como fazer isso? O que significa para elas fazer esse planejamento?*
>
> PAP Rosa – *A gente já discutiu isso, mas não adianta, elas querem assim e pronto. O que acaba acontecendo é que uma faz o plano de ação e outras copiam. No momento de fazer a atividade para o aluno, tem professora que não entende, porque nem foi ela que planejou.*
>
> PAP Ana – *Os professores querem tempo no HTPC para planejar e a gente fica desesperada, porque é preciso organizar o tempo para a discussão de um tema para formação, recados, formação da PAPE, da PABE*[179]*. São muitas demandas e nunca conseguimos atender a expectativa de todos.*

As queixas sobre planejamento eram constantes. Havia dois momentos desarticulados nos HTPCs: um momento para discussões coletivas sobre um determinado tema, relacionado à alfabetização, produção de texto, ciências, arte, etc., decorrente do plano de formação, conforme diretriz da Secretaria de Educação; e outro momento para que os professores pudessem se reunir com seus parceiros de ano/ciclo para elaborar as atividades da semana.

---

[178] A sigla PE refere-se à fala do pesquisador.

[179] A PABE é professora de apoio à biblioteca e a PAPE é professora de apoio no laboratório de informática. Ambas são professoras de apoio nas unidades escolares e participam de formação oferecida pela Seção de Programas Educacionais da SEC e depois ficam com a tarefa de multiplicar essa formação nas escolas, nos horários de HTPC. Essa situação pode gerar conflitos, uma vez que nem sempre há articulação entre as discussões coordenadas pela PAP e as coordenadas pela PABE e PAPE. A administração que assumiu em 2009 informou que pretende alterar a organização e funcionamento desses programas.

Esses momentos desarticulados comprometiam a compreensão e o significado do HTPC. As queixas das PAPs se referiam ao desejo dos professores em eliminar o primeiro momento e usar todo o tempo do HTPC para elaboração de atividades e dos planos de ação. Outra queixa das PAPs era usar o HTPC para atender inúmeras demandas. Citaram que, em algumas ocasiões, há uma lista enorme de recados, que toma um tempo significativo dos HTPCs, além disso, é preciso reservar tempo para a PABE e PAPE fazerem formação com os professores: a primeira sobre uso da biblioteca e segunda sobre tecnologia, além de demandas encaminhadas pela SEC[180]·.

Essas manifestações das PAPs revelam a desarticulação dos vários temas tratados nos HTPCs, que tem se tornado o único tempo/espaço para tratar de todas as demandas das SEC, das escolas e professores. Segundo as PAPs, "o HTPC serve para tudo" e elas têm dificuldade na organização de um trabalho intencional, mesmo porque enfrentam "resistências de professores que só querem planejar". A cada grupo de respostas analisadas, ressaltavam mais e mais os problemas que enfrentam na (não)coordenação do grupo de professores e entendiam que os problemas estavam localizados nas muitas demandas de trabalho, na falta de tempo para toda essa demanda e na resistência de certos professores em discutir coletivamente.

> PAP Rosa – *Para começar há o problema com o horário dos HTPC. É difícil conseguir que todos os professores tenham disponibilidade no mesmo dia e horário. E os conflitos já começam aí. Acaba sendo necessário organizar dois grupos e o trabalho na escola fica fragmentado.*

Além das dificuldades estruturais, citaram a dificuldade em lidar com as resistências, com o individualismo, o desejo dos professores em planejar para sua turma sem discutir coletivamente esse planejamento, a falta de compromisso coletivo etc. Fica explícita a falta de clareza em relação ao espaço/tempo do HTPC e a inadequação das políticas públicas que não prevê tempo suficiente na carga horária dos professores para as demandas do trabalho docente, sendo que os baixos salários levam os professores a assumirem aulas nos dois períodos, nem sempre na mesma escola, tendo que participar de dois HTPCs, um em cada escola, o que gera dificuldade em termos de horário, mas, principalmente, compromete a qualidade do trabalho realizado.

---

[180] A participação dos professores nas políticas e diretrizes da SEC, em algumas ocasiões, ocorre por meio de solicitações para que as equipes escolares discutam determinados temas ou respondam a questionários nos HTPCs. Por exemplo: sobre o estatuto do magistério, proposta curricular, elaboração de material didático, regimento e outras consultas ou tarefas que ocupam os horários de HTPC.

> PAP Rosa – *Acho injusto que os HTPCs sejam os únicos momentos de troca dentro da escola. Por isso são sobrecarregados com tantas demandas urgentes e acabam por transformar-se em conflitos. Uma reunião pedagógica por ano e nenhum outro momento para discutir o planejamento? Recados, informes mil, trocas por curso em parceria, trocas com as professoras da biblioteca e laboratório de informática, uso desse horário por outros profissionais, assistente social, palestras extras. Tem também documentos que precisam ser preenchidos que são definidos em HTPC, critérios de avaliação, fichas de rendimento dos alunos, organização de registros e portfólios para os Conselhos de Ciclo. Muito triste...*

As considerações da Rosa eram pertinentes. O HTPC serve para tudo porque não há outro tempo/espaço para o professor tratar das inúmeras demandas inerentes à docência. Quanto à questão do planejamento, citado pelas PAPs várias vezes, parece que está em jogo o profissionalismo docente, isso porque o planejamento intencional e sistemático é inerente à profissão e implica em diferentes momentos que se fundem. Não se reduz à elaboração de atividades de forma fragmentada e, muitas vezes, apartadas do contexto da realidade.

As PAPs relataram que nos planos de ação a ênfase maior é no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, que são as áreas avaliadas para a decisão sobre aprovação ou retenção dos alunos, como também nas avaliações institucionais.

O Quadro Curricular definido pelo Departamento de Ações Educacionais, cuja carga horária os professores de todas as escolas desta rede de ensino precisam cumprir, pode contribuir para que essa situação se mantenha. Vejamos abaixo:

QUADRO CURRICULAR

| **DISCIPLINA** | **NÚMERO DE AULAS SEMANAIS** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **CICLO I 1º. ANO** | **CICLO I 2º. ANO** | **CICLO II 1º. ANO** | **CICLO II 2º. ANO** |
| Língua Portuguesa | 9 | 9 | 8 | 8 |
| Matemática | 8 | 8 | 9 | 9 |
| História | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Geografia | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Ciências | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Arte | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 |

Segundo as PAPs, na elaboração dos planos de ação as áreas de conhecimento não se articulam. As áreas de História, Geografia e Ciências geralmente são abordadas com uso dos

textos e atividades constantes em livros didáticos. Com isso, segundo as PAPs, os alunos ficam muitas horas sentados, na sala de aula. As PAPs identificavam o que consideravam equívocos no trabalho docente, mas em suas análises esses problemas eram de responsabilidade dos professores, seja porque não sabiam fazer planos de ação ou por não estarem comprometidos com o trabalho. Essa "falta de comprometimento", segundo as PAPs, gerava inclusive planos de ação padronizados[181]–, mas não sabiam como enfrentar essa situação ao mesmo tempo em que ficavam angustiadas, porque acreditavam que, como coordenadoras, tinham que provocar os professores para a mudança. Em algumas ocasiões, as discussões em torno dos planos de ação geravam desentendimentos nos HTPCs. As PAPs consideravam como solução a intervenção do diretor da escola, o que nem sempre acontecia. Então ficava o embate entre a PAP e os professores, revelando o problema de liderança.

Entendo que, de fato, o diretor poderia participar das reuniões com professores em HTPC como co-responsável, o que favoreceria uma discussão posterior com a PAP para avaliar as discussões, os problemas apontados pelos professores e os possíveis encaminhamentos. Mas a maioria dos diretores não participava sistematicamente, com exceção da diretora da escola A, PAP Sara. Na escola C, PAP Sílvia, a diretora que assumiu no final daquele ano começou a ter participações mais freqüentes, constituindo parceria com a PAP, que passou a se sentir mais segura. Na escola E, PAP Rosa, a diretora participava, mas a coordenação era da PAP. Nas escolas B, PAP Fabiana, e D, PAP Ana, as diretoras não participavam, exceto quando havia recados, ou situações específicas.

Por diversas vezes, as PAPs ressaltaram a necessária articulação entre todos os membros da equipe de gestão para atuarem de forma coerente. As opções em termos de teorias de aprendizagem, princípios e propostas educativas precisariam ser construídas e assumidas coletivamente, por toda a equipe escolar, que inclui os membros da equipe de gestão. Mas nem sempre essa articulação com a equipe de gestão ocorre de forma tranqüila, especialmente no início do trabalho, quando a PAP assume essa função. Destaco alguns relatos que surgiram no decorrer das discussões, mas, por questões éticas não serão identificadas as PAPs que pronunciaram esses relatos, ainda que estejamos usando nomes fictícios.

[181] As PAPs argumentavam que em relação aos planos de ação há professoras que não sabem como fazê-lo, demoram a entregar e acabam copiando de outras professoras ou até mesmo procurando objetivos e conteúdos na internet, apenas para elaborar o plano e entregar como tarefa cumprida.

*O trio gestor nem sempre está integrado nas mesmas condutas [...]. Falta formação em comum para nós três, para partilharmos os mesmos princípios, a mesma lógica.*

*Quando não existe coesão dentro do próprio trio de gestão, passamos a impressão de que cada uma fala algo diferente do mesmo assunto e os professores percebem e jogam com isso.*

*A diretora toma algumas decisões e me pede para comunicar ao grupo, então fico numa situação muito delicada, porque o grupo não concorda com certas decisões, reclama e, muitas vezes eu também não concordo, mas fica pior se eu falar. Então tenho que lidar com todas as queixas e reclamações do grupo.*

*Eu já fui coordenadora em uma escola e eu preparava a pauta do HTPC, selecionava textos teóricos, pensava na dinâmica para usar com os textos e entregava tudo para a diretora uns dias antes, para ver se ela concordava. [...] Então, no dia do HTPC ela falava pra mim "eu não quero isso" e me devolvia tudo e arrumava outros textos, aí eu tinha que ler tudo, tinha que ter jogo de cintura. [...] ela queria provar, naquela atitude que ela era mais capaz [...] e isso foi durante seis meses. Por isso agora eu só trabalho nesta escola porque é com uma diretora que eu gosto de trabalhar.*

É imprescindível, segundo as PAPs, que a equipe de gestão tenha certo afinamento, construa e partilhe princípios comuns. Se apenas a PAP considera relevante o envolvimento e participação dos professores nas decisões relativas à organização da escola, por exemplo, pode haver confronto com outros membros da equipe de gestão caso defendam a ideia de que os professores devem acatar orientações ou aceitar o que foi e decidido[182]. As PAPs consideravam que nas escolas onde há fragmentação da equipe de gestão os desentendimentos se tornam mais freqüentes, podendo contribuir para o descompromisso de certos professores, "especialmente quando não há envolvimento, paixão pelo que fazem", como afirmou a PAP Sílvia.

Por outro lado, quando a equipe de gestão está articulada e comprometida com uma educação democrática, nos termos aqui discutidos, fica mais fácil a construção do trabalho coletivo e a compreensão de que todos são co-responsáveis por esse trabalho e isto também ocorre em algumas escolas, mas não em outras.

As PAPs relataram o quanto é difícil e demorado construir vínculos positivos, superar atitudes autoritárias, inclusive delas próprias, e ampliar as possibilidades de reflexões sobre a

[182] Participei de reunião de APM em uma das escolas e, no decorrer das discussões, alguns pais disseram que os membros da APM foram eleitos, portanto, o que decidirem tem que ser acatado por todos, "mesmo que outros pais ou professores não gostem das decisões não podem reclamar", argumentou um dos pais. É um conceito de democracia muito comum nas escolas, e precisa ser debatido.

Educação com toda a equipe escolar, que favoreça a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. É um grande desafio que todos na escola precisam assumir.

Continuamos a análise das respostas ao questionário:

| Quais os maiores desafios no seu trabalho como formadora de professores (Corresponde no questionário à pergunta 13) | |
|---|---|
| PAP 1 | "Conseguir sensibilizá-las [as professoras] para olharem seus papéis, suas ações como transformadoras e que se enxerguem construtoras de novos sentidos de vida. Que meu grupo possa se denominar profissionais professoras, que tenham fundamentos no que dizem e fazem; que sejam coerentes e consigam transpor seu olhar prático ao teórico e vice-versa. Que eu consiga fazê-las refletir, para além do reprodutivismo e das vistas cansadas." |
| PAP 2 | "Acredito que o maior desafio será, principalmente, tentar aproximar esse grupo. Em um segundo momento, desestruturar algumas em relação ao que elas pensam sobre Educação, metodologias de trabalho, e através disso transformar de forma processual a prática pedagógica de algumas delas, objetivando alcançar bons resultados." |
| PAP 3 | "Formar esse grupo: uma equipe que se respeite, se valorize, se olhe e trabalhe com prazer. Que eles possam ao final do ano ver o quanto aprendemos. Que ao final de pelo menos dois anos a gente possa ver a diferença de resultados na aprendizagem dos alunos." |
| PAP 4 | "Cativar, dinamizar, ter a participação com perguntas, poder estar à disposição de todas para ajudar a sanar as dúvidas em sala de aula, junto ao tema debatido na formação como, por exemplo, hipóteses de escrita na alfabetização." |
| PAP 5 | "Enquanto formadora, como agir para atingir esse grupo." |

No debate sobre essas respostas, destacaram também como desafios: "fazer os professores refletirem, desestruturar aquilo que está cristalizado, despertar o compromisso e o prazer pelo trabalho", ou seja, as PAPs relatam muitos desafios porque, no discurso, sabem a importância da reflexão, do trabalho coletivo, do compromisso com a causa da educação. E todas as PAPs foram bastante enfáticas ao citar que o maior desafio é saber como realizar esse trabalho. Na minha análise pessoal das respostas das PAPs, elas pareciam considerar que esses desafios eram apenas delas, consideravam-se como as responsáveis principais no sentido de orientar e transformar o trabalho dos professores e, também na minha análise pessoal, este fato é decorrente da política que as coloca neste lugar, de responsáveis pela formação dos professores no âmbito da escola. No Círculo de Debates com as PAPs parecia muito claro para elas, como manifestaram no decorrer das discussões, que a coordenação tinha como desafio a liderança de grupos de trabalho. Acreditavam que, se conseguissem articular a equipe escolar em torno de uma proposta pedagógica coletiva, isso se refletiria na melhor qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, era preciso saber como construir esse coletivo e, desta forma, o trabalho coletivo foi definido como tema central. Esse tema e os subtemas que emergiram durante os diálogos serão tratados no capítulo seguinte.

# CAPÍTULO V

## DIÁLOGOS SOBRE O TEMA CENTRAL E SUBTEMAS

> Não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.
>
> Paulo Freire

A problematização do tema central, como propõe Freire (2005a), ocorreu durante os debates e os registros produzidos foram entregues aos participantes. O tipo de problematização que provoquei no grupo de PAPs pode levar o leitor a considerar certo diretismo de minha parte, mas é preciso esclarecer que há intencionalidade do pesquisador / coordenador do grupo em problematizar certas situações, relatos ou ideias para provocar outros olhares, outras análises sobre o tema e a construção gradativa da consciência crítica. Como diz Freire (1992), não há neutralidade nas práticas educativas e não é possível estarmos isentos do risco da manipulação, mas nosso dever ético é deixar clara nossa opção político-pedagógica que fundamentará nossas ações, provocações e reflexões, o que também ocorreu nos encontros com as PAPs.

Os diálogos sobre o tema e subtemas não ocorreram de forma linear; durante os encontros, as situações do cotidiano foram relatadas e também registradas pelas PAPs e por mim, levando o grupo a novas análises e propostas de ação. Por isso, não pretendo apresentar um quadro com os temas debatidos em cada encontro, posto que foi um processo de ir e vir: os debates sobre os dados iniciais, relatos de episódios, ações das PAPs e registros sobre seu trabalho provocavam novas análises, mudanças em suas práticas, que remeteram a outras discussões e ações. Pela impossibilidade de apresentar o processo na íntegra e também para preservar a privacidade do grupo que não deseja tornar público certos diálogos, apresento minha narrativa sobre alguns encontros e excertos de diálogos com as PAPs, com a intenção de desvelar práticas e revelar possibilidades.

**1. Tema central: trabalho coletivo e subtemas**

Os diálogos sobre o contexto de atuação das PAPs e as análises sobre situações da realidade vivenciada por elas, revelaram que enfrentavam muitos problemas, que também passaram a fazer parte de meu trabalho como orientadora pedagógica e pesquisadora. O maior desafio, segundo as PAPs consistia em construir, coordenar e fortalecer o trabalho coletivo nas escolas e os diálogos e problematizações passaram a ter esse tema como foco central.

Eu precisava ter cuidado com as problematizações que estava fazendo, porque esse exercício de constatação da realidade e dos problemas poderia gerar desânimo, vontade de desistir. Por isso, eu procurava provocar o grupo questionando sobre a esperança e as experiências exitosas. Também eu, em algumas situações, me senti desalentada, mas acreditava, e continuo acreditando, que podemos operar mudanças estando dentro do sistema. Minha intenção era que o grupo percebesse que poderíamos trabalhar "o lugar das possibilidades".

Estávamos todas aprendendo nesses encontros coletivos. As PAPs discutiam, estudavam, colocavam em prática algumas propostas didáticas e o grupo continuava caminhando. Lidar com os sucessos e com os problemas foi um exercício constante. Felizmente as PAPs também tinham histórias de sucesso para contar e bons trabalhos realizados pelos docentes, e isso foi revelando que era possível, apesar de difícil, operar mudanças nas escolas.

Entretanto, uma vez definido que o tema central seria trabalho coletivo, eu teria o papel de provocá-las para a reflexão/discussão sobre o tema. Pensei em algumas questões nesses termos: Quais motivos levam os professores a uma postura individualista? Por que não concebem o HTPC como possibilidade de discussões coletivas sobre as ações pedagógicas? Por que os professores querem tempo para elaborar atividades para os alunos, mas nem sempre querem refletir/discutir sobre os objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação? Por que essa resistência em estudar, pensar, refletir, discutir? Por que o professor, na hora de apresentar os conhecimentos de seus alunos sobre escrita "avalia para menos" como relatou a PAP Rosa? O que o grupo pensa sobre tudo isso?

Essas eram questões que eu registrava para poder lançar nos diferentes momentos da discussão. Em um desses momento, a PAP Rosa disse que, embora identifique que "há professores que não querem pensar", ela "se pega dando respostas em vez de provocá-los".

Essa observação da Rosa ressaltou a necessidade de discutirmos como tem ocorrido a atuação das PAPs. Quais são suas estratégias para favorecer, ou não, o trabalho coletivo? Para quebrar resistências? Qual o conceito de trabalho coletivo? Qual a concepção de formação que estão assumindo? Transmissiva? Prescritiva? Problematizadora? O que significa, no espaço/tempo do HTPC, estudar o próprio trabalho?

Procurei fazer com as PAPs um movimento de análise geral do contexto em que atuam, da sua leitura mais ampla acerca do cotidiano escolar, para em seguida iniciar um processo de 'redução', focando situações e episódios para serem analisados com um pouco mais de profundidade. Destaco aqui um pequeno exemplo da discussão do grupo sobre o registro elaborado pela Rosa no que se refere avaliação que os professores fazem de seus alunos "para menos" e perguntei por que isso ocorre[183].

PAP Rosa – *Os professores têm medo.*

PE – *Do que têm medo?*

PAP Rosa– *Eles querem ser bem avaliados. Eles querem mostrar que os alunos chegaram com dificuldades na escrita e que eles ensinaram. Por isso é melhor "avaliar para menos" e depois mostrar que o aluno avançou.*

PE – *Então não seria a necessidade de "demonstrar competência?"*

PAP Rosa – *É, parece que é isso.*

PE – *E por que essa necessidade?*

PAP Fabiana – *Por que ele é cobrado. Os professores reclamam muito porque acham que estão sendo muito cobrados. Então, têm aqueles que querem mostrar que são competentes.*

PAP Sílvia – *Eles acham que a gente está fiscalizando, que a gente só critica, mas estamos tentando ajudar e muitos não aceitam.*

Seguiu-se uma discussão sobre os problemas em relação aos professores: sentem-se muito cobrados, têm que trabalhar em dois períodos, têm que lidar com a indisciplina dos

[183] No acompanhamento às escolas, constato que é muito comum os professores das turmas de 1º. Ano relatarem que os alunos "chegam da educação infantil com muitas defasagens", conforme palavras de uma professora. Os professores da educação infantil encaminham relatórios para os professores do ensino fundamental indicando, dentre outras informações, o nível de escrita dos alunos e, curiosamente, essa avaliação "não bate", ou seja, enquanto os professores da educação infantil indicam alunos alfabetizados, os do ensino fundamental informam que esses alunos não chegam no 1º. Ano alfabetizados. Essa é uma questão que merece estudo e análise mais aprofundada, mas não é o objetivo desta pesquisa.

alunos, dizem que estão muito cansados, alguns não aceitam mudanças e querem trabalhar na sala de aula do seu jeito, não aceitam sugestões... Eu procurava problematizar algumas situações que elas relatavam, uma vez que era preciso discutir o que levava os professores a tais comportamentos.

Deparei-me com a necessidade do apoio teórico para subsidiar as discussões e informei ao grupo. Eu insistia muito na compreensão dos problemas e, sempre desafiando o grupo nessa direção, notei que era preciso ampliar os elementos de análise para tal compreensão.

A PAP Fabiana sugeriu a leitura dos Referenciais para Formação de Professores[184] (MEC, 1998). Selecionamos partes do texto que trata do histórico e das condições de trabalho dos professores. Considerei que, por ser um texto sugerido por uma PAP e também usado na rede municipal, não seria adequado rejeitá-lo, entretanto, destaquei que os Referenciais do MEC eram situados historicamente e tinham certos propósitos. É preciso cuidado na escolha dos referenciais teóricos, é preciso leitura crítica do texto e do contexto, mas naquele momento considerei que poderíamos selecionar alguns trechos dos Referenciais.

Com o apoio dessa leitura, o grupo discutiu que o que somos, fazemos, pensamos é fruto de nossas vivências, nossas aprendizagens, nossa formação, nossa cultura, nossa história... Não apenas os professores, mas todos nós somos sujeitos históricos e carregamos marcas e valores que se refletem em nossas ações. Na discussão deste texto foram surgindo subtemas a serem abordados pelo grupo, por exemplo: o professor como sujeito histórico; a construção da identidade profissional; o individualismo; as imagens e auto-imagens dos professores.

Discutimos também sobre a característica do trabalho docente, que os localiza muito mais como profissionais ligados às práticas escolares, em aulas, e para muitos deles a teoria não contribui para seu trabalho de ensinar os alunos. A Rosa, sempre muito participativa, relatou que, quando propunha que o grupo de professores lesse algum texto, muitos se mostravam insatisfeitos e até afirmavam que estavam perdendo tempo dizendo que era “muita teoria”. Discutimos de que maneira a teoria contribui. Se o professor não consegue relacionar teoria e prática, então não há sentido. Auxiliar os professores nessa articulação é um desafio

[184] A Fabiana propôs esse material porque foi usado nas discussões com as equipes de gestão no início da municipalização. As escolas receberam esses referenciais e as equipes de gestão têm usado como subsídio teórico.

para as PAPs. Nas discussões coletivas com os professores os textos podem ser importantes meios que contribuem na análise do trabalho pedagógico.

O individualismo foi outra característica da profissão docente muito citada pelas PAPs. Uma vez que não fomos formados para o trabalho em equipe e que a sociedade reforça o individualismo, temos dificuldade em lidar com as diferenças e divergências que surgem nas relações dos educadores entre si e destes com os alunos e pais/responsáveis, parecendo mais cômodo cada um tratar de seu trabalho individualmente.

A estrutura e forma de organização das escolas não favorecem o trabalho coletivo. A própria construção das escolas, salas isoladas, divisão de horários, organização da rotina, uso dos espaços pelas turmas em horários diferentes, etc. provoca o trabalho individualizado. E o professor se adapta a essa cultura escolar, de individualismos, concebendo sua sala de aula como local isolado, onde ele assume o poder, muitas vezes de forma autoritária, como conseqüência de suas experiências numa sociedade também autoritária.

Para Arroyo (2000), que também lemos durante nossas discussões, a história docente carrega a cultura do ser docente e do seu fazer. Essa cultura está tão impregnada nos docentes que não se muda apenas com o desejo de mudança. Uma das PAPs relatou que discutiu com os professores as marcas que a cultura nos imprime e solicitou que relatassem alguns episódios. Revelaram-se fortes as marcas de discriminação, de expulsão, mas também marcas positivas, de afetividade, do prazer pela leitura... Ela fez o seguinte relato:

> PAP Rosa – *As marcas que recebemos durante a vida são profundas. Somos marcados desde a hora que nascemos, na relação com a família, com a sociedade e não só na escola. Aquilo que você vive, você carrega. Ter consciência dessas marcas para mudar é um processo difícil. Muitas vezes, no nível do discurso, já está incorporado, mas na hora de fazer, aquela marca é tão forte que eu não consigo. Às vezes, temos posturas autoritárias, queremos mudar e não conseguimos.*

Ela disse que isso acontece com ela: sabe que precisa mudar, mas às vezes não consegue e tem algumas posturas autoritárias. Recorremos novamente a Arroyo (2000), quando afirma que

> [...] os fios e interesses políticos, sociais, religiosos, culturais em que foi tecido esse ofício não se desfazem com quereres, discursos, análises e pesquisas. Podem e devem esses fios ser analiticamente separados, esclarecidos, mas nas vivências a separação é mais lenta, mais difícil. (p. 34)

Discutimos no grupo que, se queremos lidar com as dificuldades que detectamos, é importante identificarmos as causas dos problemas, é preciso estudo teórico e discussão coletiva. Faz-se necessário compreender alguns aspectos relativos à organização do ensino, à profissão docente e as concepções de formação às quais foram submetidos para ampliar a compreensão sobre a complexidade do tema.

Essas discussões no grupo de PAPs eram importantes para provocar reflexões acerca das resistências, do individualismo, da rejeição à teoria, enfim, das posturas de alguns professores, inclusive daqueles que tinham boas práticas. As posturas assumidas pelos docentes estão relacionadas a diferentes aspectos: históricos, sociais, culturais, políticos, que também influenciavam na sua formação como pessoa e no desempenho da profissão.

Nesse percurso de discutir situações da realidade com apoio de material teórico, destaquei algumas questões: como tem ocorrido a formação dos professores nas últimas décadas? O trabalho coletivo tem sido privilegiado? Quais são os condicionantes que influenciaram na construção histórica da profissão docente?

Eu sugeri que essas questões fossem discutidas em nossos encontros, mas seria imprescindível que as PAPs também fizessem uso de outros referenciais teóricos, estudando sobre o assunto. Estava aí outro saber necessário à função que elas assumiram e que se revelava durante nossos encontros: o saber teórico, necessidade de estudar e investir na autoformação para ultrapassar o nível do senso comum, da constatação, para compreender as causas e esboçar possibilidades de ação, num processo contínuo de construção da consciência crítica, fundamental para a coordenação do trabalho coletivo.

## 2. A profissão docente

Para tratar do papel do coordenador na constituição do trabalho coletivo destacamos alguns aspectos sobre a profissão docente: a imagem social dos professores, seu papel político, suas responsabilidades no contexto do ensino público, suas condições efetivas de trabalho. Essas reflexões contribuíram para compreendermos melhor algumas atitudes e discursos dos professores citados pelas PAPs. Elas continuavam mencionando muito as dificuldades que enfrentam nas escolas, mas, nos encontros iniciais ainda não havia um movimento de compreendê-las, pelo menos as PAPs não expressavam, no grupo, suas hipóteses sobre os problemas que enfrentavam. Relatavam fatos, episódios, queriam dividir com o grupo suas angústias. Uma delas disse:

> PAP Sílvia – *Quando falamos de um problema e vemos que a colega também enfrenta o mesmo problema, percebemos que não estamos sozinhas.*

Isso era positivo, mas não suficiente, não se trata apenas de relatar o que acontece nas escolas, dividir os problemas com o grupo, era preciso compreender o que é sintoma do problema e qual a causa. Os sintomas eram facilmente percebidos pelas PAPs, e elas os relatavam, mas a compreensão das causas exigia esforço de reflexão que, por sua vez, exigia fundamentação teórica, capacidade analítica. Todo sintoma e causa ocorrem em um dado contexto sócio-econômico-político. Assim, é imprescindível analisar o processo histórico, compreender a realidade e discutir as possibilidades de enfrentamento dos problemas com os quais nos deparamos.

Os textos foram meios fundamentais para subsidiar nossas discussões e nossa compreensão sobre a imagem socialmente construída sobre a docência, a desqualificação profissional da carreira, os baixos salários, a feminilização da profissão, a jornada em dois ou até três turnos e a conseqüente dificuldade de investimento pessoal, como profissional e como pessoa. Nas ações docentes, encontramos posturas autoritárias fruto de uma sociedade também autoritária; falta de discussões sobre os problemas da Educação; falta de compreensão sobre a função social da profissão docente, além da ausência dos docentes nas discussões sobre políticas públicas. Todos esses tópicos – discutidos com a fundamentação teórica de Freire (1992, 2005a, 2007), Arroyo (2000), Torres (1998), Fusari (1990) – provocaram muitos debates no grupo[185].

Estávamos envolvidas com a compreensão dos desafios enfrentados pelas PAPs, que também estavam relacionados às políticas públicas e as conseqüentes condições objetivas de trabalho. Mas será que os professores discutem acerca de suas condições objetivas de trabalho? Segundo as PAPs o que acontece é que a maioria dos professores não se mobilizam para melhorar suas condições de trabalho, mas reclamam para a equipe de gestão. Relataram que uma das razões que leva os professores a não quererem mudança na política de dupla jornada é o receio de passarem a receber salário menor caso se implante a dedicação exclusiva e, desta forma, muitos professores não desejam nem discutir essa possibilidade[186]. Por outro lado, as PAPs consideravam pertinente provocar discussões com os professores de forma a contribuir para conscientizá-los acerca da responsabilidade que assumem perante os alunos e

[185] Alguns artigos, capítulos ou excertos de livros foram reproduzidos para as PAPs e outros foram apenas lidos e debatidos durante os encontros.
[186] Constata-se, na rede municipal, carência de formação política e sindical.

sociedade. Mas essa conscientização, como discutimos com o auxílio teórico, não é espontânea: um belo dia o professor acorda e se torna consciente de sua situação e responsabilidade profissional – sendo que os debates coletivos podem contribuir, uma vez que as condições ruins de trabalho provocam uma qualidade ruim de ensino e aprendizagem.

Segundo os referenciais que estávamos lendo, pelas dificuldades objetivas de trabalho, geralmente os professores escrevem e lêem pouco, têm uma enorme dependência do livro didático e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. Sobre esse último item, as PAPs relataram que há professores que querem fazer cursos para obter certificado. A Rosa comentou que, na escola em que trabalha, contrataram um profissional para ministrar um curso[187].

> PAP Rosa– [...] *e o que aconteceu*? *Como uma parte do curso era fora do horário de trabalho, muitas professoras só freqüentaram a parte do curso que era no horário de HTPC e depois foram apenas no último encontro fora do horário para garantir o certificado. Será que estas professoras estavam interessadas no curso? Não, elas só queriam o certificado, e isso deixa a gente muito chateada. Isso é falta de compromisso.*

Felizmente esta atitude é de uma minoria de professores que jogam com as regras do jogo. As PAPs também relataram a procura de cursos para certificação, uma vez que os professores têm sido vistos como responsáveis pela má qualidade do ensino. Sabemos que há cursos "prescritivos", como diziam as PAPs, fruto de uma concepção formativa ainda transmissiva, mas há muitos que contribuem com as práticas docentes, que provocam debates e reflexões. Por isso, precisamos considerar os limites e possibilidades dos cursos.

Sendo os problemas educacionais bastante complexos, não podem ser enfrentados apenas por meio da formação dos professores, embora essa seja fundamental. O lugar que a Educação ocupou e ocupa nas prioridades governamentais assim como os problemas sociais precisam ser considerados e debatidos, por exemplo, se o aluno come mal, dorme mal, às vezes não tem nem um colchão para dormir; se não tem água para banho; dinheiro para produtos de higiene; e, muito menos, acesso a livros, revistas, a espaços culturais; se está envolvido com situações de violência, de trabalho infantil... enfim, tudo isso influencia na aprendizagem do aluno e torna o papel do professor muito mais complexo e a escola de extrema importância na vida desses alunos. Intensifica-se o trabalho docente sem que os

---

[187] Uma vez por ano, as escolas podem contratar um profissional para ministrar um curso com carga horária de 12 a 21 horas. Uma parte desse curso pode ocorrer usando a carga horária do HTPC e a outra parte tem que ser realizada fora do horário de trabalho para que o professor tenha direito a certificação.

professores, necessariamente, saibam como lidar com essa realidade. Ensinar alunos agressivos, mal cheirosos, sujos... não é nada fácil, por isso é preciso que os professores compreendam os problemas sociais e o papel da escola e do currículo na vida desses alunos, como também o papel do professor, de grande relevância social.

Durante essas discussões, novamente as PAPs relataram muitos episódios escolares envolvendo situações dramáticas ocorridas com alunos.

> PAP Fabiana – *Esses problemas sociais chegam à escola e os professores esperam de nós uma resposta, e nós também não temos.*
>
> PAP Rosa – *Quando perguntei aos professores, no questionário que fiz, se eles gostavam do que faziam e se sentiam realizados, dos 32 professores, 3 responderam "parcialmente" e 5 responderam que não.*[...]. *Quando perguntei sobre o papel da escola hoje, responderam que a escola está assumindo o papel da família e isso acarreta sobrecarga aos professores, além de todos os problemas estruturais: dupla jornada, número de alunos em sala, falta de tempo para planejar... Eles também falaram sobre a indisciplina, sobre a violência dos alunos e falaram que eles têm que dar conta de tudo. Essas coisas estão deixando os professores cansados, desmotivados. E nós também. Eu também tenho dificuldade com tudo isso. Quando chega o dia do HTPC, a gente vê caras de desânimo, e a gente também desanima. Eu não sei se vou conseguir continuar lidando com tudo isso.*
>
> PAP Ana – *Eu trabalhei numa escola e havia feira ali perto. Começamos a perceber que no dia de feira a freqüência dos alunos era baixa. Descobrimos que nesse dia muitos alunos não vinham à escola porque iam trabalhar na feira, ajudar a carregar sacolas para ganhar trocados, recolher os restos da feira ou pedir dinheiro. Isso nos deixa com um sentimento de impotência, como dizer que a escola é mais importante do que a própria sobrevivência dos alunos? Como trabalhar isso com os professores que cobram da gente uma atitude?*
>
> PAP Sara – *Eu tive um aluno que queria ser poeta, mas não sabia escrever corretamente. Ele tinha vontade de ser "outra coisa", mas ficava em conflito porque se fosse "aviãozinho"* [188] *poderia ganhar algum dinheiro. Então eles pensam "pra que ficar escola?" Eu percebo que muitos alunos ficam em conflito, estudar, acreditar em outra perspectiva de vida ou seguir o caminho da criminalidade?*
>
> PAP Sílvia – *Enquanto para uns é conflito, para outros está bem resolvido. Eu penso nos alunos do PETI*[189] *da escola. A gente vê que são seduzidos pelo mundo das drogas, do tráfico. Estão caindo e nós ficamos de mãos atadas.*
>
> PAP Ana – *Acontece que os heróis desses meninos são traficantes. E nós ficamos com um discurso na escola que não tem a ver com eles.*

---

[188] O termo "aviãozinho" é uma gíria usada para os garotos que entregam drogas.

[189] O PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil atende alunos de 7 a 14 anos, no contra-turno, mesmo que não sejam alunos da escola.

> PAP Fabiana – *O grande desafio da escola é ganhar esses alunos, é fazê-los ver sentido naquilo que aprendem na escola.*
>
> PAP Rosa – *Eu sinto culpa por não ter entendido a realidade dos meus alunos durante certo tempo de minha docência. Não sei se pude contribuir com eles. Não sei se fiz diferença na vida deles.*

Os diálogos eram sempre longos e cheios de sentimentos e emoções. Discutimos que, apesar de toda essa situação que elas relatavam, a imagem social do professor é daquele que deve ensinar a ler, escrever e fazer contas, desconsiderando os desafios que ele enfrenta em sua profissão e a necessidade que tem de uma formação profissional que contribua para lidar com essa realidade. Lemos no texto de Torres (1998) que "o abismo entre o professor ideal suposto pelas reformas educativas e o professor real, de carne e osso, que ensina diariamente nas salas de aula, não está diminuindo, mas, pelo contrário, está crescendo" (p.180) Este trecho da leitura de Torres foi destacado pela PAP Rosa que havia lido o texto em casa. Especialmente as PAPs Rosa e Fabiana começaram a ter um movimento de leitura dos textos teóricos e usá-los como embasamento para nossas discussões, até que, depois de alguns encontros, a PAP Fabiana disse que havia compreendido que os textos estão sempre ampliando nossas discussões. E completou:

> PAP Fabiana – *Acho que é por isso que os professores reclamam quando a gente leva textos teóricos, porque não estamos usando os textos para ajudar a compreender os problemas. O texto tem que fazer sentido para o professor para ele poder analisar a sua prática.*

As PAPs estavam num processo de fazer relações e refletir sobre sua prática. De fato, é preciso compreender o sentido e a contribuição da mediação teórica na reflexão sobre a prática. As marcas do pragmatismo profissional são muito fortes e há professores que continuam querendo receitas, por isso é grande o desafio de inserir a mediação teórica. Além disso, parece que a reflexão, a análise crítica, a compreensão da realidade são desconsideradas nas formações – iniciais e contínuas. Não há, na maioria dos casos, formação inicial de professores articulada com a discussão dos problemas da realidade. Como lemos nos referenciais do MEC (1998):

> É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora

> criou... A formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação. Mas é apenas um dos requisitos. (p.33-34)

O que está em jogo é o modelo de formação que desconsidera a leitura do mundo, a discussão sobre os problemas da realidade e o papel da escola. No entanto, não podemos ter a ilusão de que apenas uma formação docente considerada adequada poderá solucionar os problemas da atualidade. Os graves problemas sociais precisam de políticas em diferentes âmbitos para enfrentá-los, e a escola sozinha não vai resolver.

Essa discussão nos levou a refletir sobre o discurso muito presente, inclusive por parte das PAPs, que considera a formação de professores como redentora. Infelizmente não é, o que não significa negarmos sua importância. Nosso papel é investir na formação contínua, compreendendo nossa incompletude, que nos leva a uma educação permanente, mas sem deixar de considerar que os problemas da realidade são de diferentes naturezas.

## 3. A formação de professores

Eu iniciava todos os encontros com a leitura de um texto que provocasse o grupo para ampliar suas reflexões. A apreciação literária, musical, plástica etc., no início dos encontros formativos, está incorporada na rede municipal com o propósito de ampliar o universo cultural dos professores.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, meu propósito nas leituras iniciais era um pouco diferente: inserir as PAPs num processo de análise reflexiva acerca do problema que desejavam discutir. Ao ler o texto de Frei Beto[190], Paulo Freire: a leitura do mundo, discutimos que a relação texto e contexto proposta por Freire, pressupõe, por exemplo, analisar os valores e a cultura dominante que se traduz numa certa ideologia; os valores e a cultura transmitida pela escola; os interesses políticos e econômicos que predominam.

Eu procurava, durante os encontros, retomar os referenciais teóricos da pesquisa e explicitar meu posicionamento político-pedagógico. Logo no início dos encontros perguntei às PAPs se conheciam Paulo Freire, elas responderam que sim, mas que não lembravam nada sobre sua teoria. Disseram que haviam lido no curso de Pedagogia e também para o concurso,

---

[190] O texto de Frei Beto, *Paulo Freire: a leitura do mundo*, encontra-se na seção “de escritor para professor” na Coletânea de Textos do módulo 3 – MEC – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Brasília, 2001.

mas não lembravam[191], o que tornou necessário fazer indicações bibliográficas e entregar cópias de alguns capítulos de livros.

Na leitura de trechos do livro *Pedagogia do Oprimido*, que entreguei às PAPs, discutimos o método de alfabetização de Freire, cujo propósito era alfabetizar conscientizando, ensinando, dentre outras questões, que não existe cultura melhor ou pior, mas culturas diferentes. Para Freire, alfabetizar não significa apenas aprender sílabas e juntá-las para formar palavras, não é só decodificar as palavras, mas compreender o sentido do texto e seu contexto. Alfabetizar é também ler o mundo. O que significa "Ivo viu a uva?" – frase muito presente nas cartilhas de alfabetização com as quais muitos de nós fomos alfabetizados.

Lemos, no texto de Frei Beto, que transformar a uva em vinho é cultura, é trabalho que humaniza. No entanto, a exploração de bóias-frias, por exemplo, desumaniza o trabalho, assim como a exploração de crianças para tornar o negócio mais lucrativo. Por isso, ensinar frases cartilhescas não faz sentido para os alunos, é preciso um trabalho educativo que contribua com análises críticas acerca dos problemas da realidade.

Reconhecemos que os professores de hoje não usam mais cartilhas do tipo "Ivo viu a uva", mas será que, com outros materiais didáticos, conseguem desafiar seus alunos para refletirem sobre as relações sociais e os problemas da realidade? Quantos professores usam jornais e revistas nas aulas? Ao lerem uma história, uma notícia, uma propaganda, desafiam os alunos para compreenderem a mensagem por trás das palavras? O texto e o contexto? E o papel da coordenação pedagógica nesse processo? Como as PAPs podem desafiar os professores para a construção da consciência crítica sobre a necessária elaboração de um currículo que provoque problematizações nesses termos?

Em outro trecho do texto lemos sobre a invasão cultural, a penetração da cultura dominante no contexto cultural dos invadidos, "impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 2005a, p.173). Segundo o autor, as relações extremamente autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares e nas escolas e quanto mais se desenvolvem essas relações autoritárias entre pais e filhos, alunos e professores, tanto mais os filhos/alunos vão introjetando a autoridade. A tendência é seguir os padrões rígidos em que se (de)formaram. Assim, a convicção do profissional-professor que introjetou essa relação autoritária, antidialógica, é a de que lhe cabe transferir os conhecimentos.

---

[191] Problematizei com o grupo o fato de não lembrarem e houve uma interessante discussão sobre os sentidos e significados dos referenciais teóricos.

> Não há que ouvir o povo para nada, pois que "incapaz e inculto, precisa de ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento". Para eles, a "incultura do povo é tal 'que lhes' parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a 'visão do mundo' que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais"... Da mesma forma, absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que para eles, "a ignorância absoluta" do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos." (FREIRE, 2005a p.177).

Ao ler esse trecho questionei se não é assim que vemos muitos profissionais, equipes escolares, se relacionando com a comunidade. Qual o valor que predomina na escola? Geralmente é do professor. De seu conceito do que é certo, do que é belo, do que tem valor. Enquanto há professores que valorizam e consideram a criatividade, a cultura, a expressão dos alunos, outros querem apenas ensinar o jeito certo[192]. Como lidar com essas diferentes concepções presentes numa mesma escola?

As PAPs relataram que as equipes docentes nem sempre consideram em seu plano, e em suas ações pedagógicas, a formação dos alunos para que sejam cidadãos críticos, criativos, autônomos, embora esses termos estejam escritos nos documentos elaborados pelas escolas como o PPP. São poucos os professores que, de fato, mantêm diálogos com os alunos ao longo do ano. Geralmente o que se constata são conversas sobre os conteúdos previstos, sobre regras a serem seguidas, mas sem, de fato, ouvir os alunos, considerar sua fala, suas hipóteses, as relações que estabelecem[193].

A Rosa relatou o quanto "dói" ver alunos sentados em fileiras e a professora exigindo que fiquem imóveis e em silêncio. Ela também mencionou que há professoras que "não sabem propor uma dinâmica de trabalho coletivo com os alunos, não trazem temas da atualidade e ficam apegadas às suas memórias como alunas reproduzindo posturas tradicionais". A Sílvia citou o "apego excessivo ao livro didático, principalmente quando se trabalha com ciências, história ou geografia". Também citou atividades de "cópias sem sentido".

---

[192] Assisti, na escola D, à aula de uma professora que propôs aos alunos a escrita de uma carta para um amigo, mas listou os assuntos que deveriam abordar na carta "freando a criatividade e inibindo a livre expressão dos alunos", nas palavras de Freire.

[193] Assisti, na escola C, à aula de uma professora que perguntou aos alunos sobre as características de um determinado gênero textual, os alunos responderam e em seguida ela apresentou um cartaz com a "resposta certa". Um dos alunos argumentou: "mas professora, nós falamos isso". E ela sequer ouviu. Fica então a pergunta: qual o lugar que o diálogo está ocupando nas aulas?

Ou seja, o discurso da formação de aluno crítico, participativo, muitas vezes não corresponde à realidade. Mas será que os professores, em sua formação, vivenciaram essa postura participativa, reflexiva ou são submetidos a situações de ler textos de forma acrítica?

As PAPs comentaram sobre o problema da formação inicial, que não aborda, de maneira consistente, a realidade educacional e o papel docente.

> PAP Ana – *O problema piorou com a extinção dos cursos de magistério. Havia disciplinas que embasavam o trabalho do professor, mesmo que a gente questione a forma e qualidade de muitos cursos. Mas e agora? O curso de pedagogia não tem conseguido formar professores e a responsabilidade aumenta na formação contínua.*

As outras PAPs também apontaram problemas nos cursos de Pedagogia. Segundo elas, o curso muitas vezes é escolhido por ser mais barato. Em muitas faculdades particulares, o vestibular é pró-forma, não é um processo de seleção.

> PAP Ana – *É só passar na frente e já fazem a matrícula. Nem avaliação existe mais. Se um falta, o outro assina a lista, põe o nome no trabalho. Os alunos se formam professores e vão exercer a profissão...*
>
> PAP Fabiana – *Vemos professores formados que não sabem nem escrever, têm erros absurdos de ortografia*.

De fato, a formação inicial é um problema sério. A PAP Fabiana também relatou que quando perguntou para uma professora por que ainda não havia feito seu plano de ação ela respondeu que não sabia fazer e que a PAP precisava ajudá-la porque ela era “uma professora que estava em formação”. O que as PAPs questionavam é que a formação inicial não está oferecendo embasamento nem para o professor saber fazer seu plano de ação, e a formação contínua é vista como forma de suprir as lacunas da formação inicial. Segundo as PAPs, há professores que justificam suas falhas dizendo que estão em processo de formação, ou seja, “estar em formação” passou a ser compreendido como “estou aprendendo eternamente, portanto, não podem me responsabilizar”.

Os limites da formação inicial e contínua, as políticas e diretrizes que incidem sobre a escola e o trabalho docente, nem sempre contribuem com um bom desenvolvimento profissional.

Para essa discussão, levei algumas dissertações e teses sobre a formação contínua de professores, cujas cópias dos trechos selecionados providenciei e entreguei para as PAPs, para ampliar nossos olhares.

Na leitura de excertos da tese de doutorado de Nunes (2000), observamos que, na década de 1960, surge a educação permanente (FURTER, 1966) em função dos avanços científico-tecnológicos. Os sistemas de ensino em diversos países não acompanhavam o desenvolvimento que ocorria na ciência e tecnologia, a formação contínua surge nesse bojo e, assim como a educação permanente, é considerada como salvadora/redentora dos malefícios profissionais. Ideia presente até hoje.

A respeito do investimento na formação contínua de professores, Nunes (2000) cita três lógicas articuladas: a lógica acadêmica - a formação afetando o trabalho do professor; a lógica do mundo do trabalho - as alterações tecnológicas, gerenciais e informacionais que exigem atualização profissional; e a lógica economicista - autores como Freitas e Torres argumentam que a análise econômica do custo-benefício leva o Banco Mundial a recomendar prioridade na capacitação em serviço por considerar mais efetiva em termos de custo do que a formação inicial.

Outros autores nos auxiliaram a compreender que, no decorrer dos anos, diferentes termos, e concepções, são assumidos na formação contínua de professores:

- Reciclagem e atualização (ISHIHARA, 2003 p.18) – reciclagem indica atualização de conhecimentos, atitudes e habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos, o conhecimento se tornou velho, obsoleto. Surge na década de 1970, com vistas à maior produtividade na sala de aula e vai significar fazer o ciclo novamente, re-ciclo, re-fazer, fazer de novo (FUSARI, 1988a). Atualização significa tornar atual um conhecimento desatualizado ou desgastado.
- Treinamento (FUSARI, 1988b), se relaciona à capacitação – treinar para... - atividades programadas, usar material didático etc.
- Capacitação – tornar capaz, habilitado, numa visão economicista, o homem é visto como meio, recurso para algo e não como sujeito de. (FUSARI, 1988a)
- Aperfeiçoamento e especialização: especializar-se em algum conteúdo, saberes que devem ser aperfeiçoados.

Ao analisarmos essas concepções formativas, nosso desafio é construir outro conceito de formação contínua, considerando que a formação ocorre fora da escola, mas também no desempenho da docência, nas unidades escolares.

## 4. O plano de formação contínua de professores em serviço nas escolas

No decorrer de vários encontros, procedemos a análises dos planos de formação que é solicitado pela SEC, a partir do diagnóstico do trabalho do ano anterior, definindo prioridades para estudos coletivos nas escolas, configurando-se como formação de professores em serviço no âmbito escolar.

Esse plano deve conter: justificativa, objetivos, conteúdos, estratégias, cronograma e avaliação. Perguntei como havia sido o percurso de cada equipe escolar para elaboração desse plano:

> PAP Ana – *Eu elaborei o plano de formação junto com a equipe de gestão porque, no ano anterior, os professores haviam definido que queriam discutir nos HTPCs a produção de texto*
> .
> PAP Fabiana – *O plano de formação da nossa escola foi elaborado pela equipe de gestão porque percebemos que o grupo de professores tinha muitas necessidades.*
>
> PAP Rosa – *Eu constatei que faltava para a equipe discutir sobre o papel da escola e o papel do professor e eu elaborei um plano para isso.*
>
> PAP Sara – *A equipe de gestão e eu percebemos que havia dificuldade das professoras em Língua Portuguesa e então elaboramos esse plano de formação.*
>
> PAP Sílvia – *O plano de formação ainda está sendo elaborado.*

A primeira questão que se coloca, e que não surgiu nas manifestações das PAPs, é a pertinência dessa diretriz referente ao plano de formação de professores no âmbito da escola, que exigiria certas condições, difíceis de serem abarcadas pelas PAPs.

Ainda assim, os planos são elaborados e foi possível observar, nas respostas das PAPs que não houve a participação efetiva dos professores. Para algumas PAPs, o tema também não estava muito claro, mas relendo os planos de formação nos Círculos de Debates, algumas disseram que já conseguiam identificar ‘os problemas’ e pensavam em alterações – essas

manifestações revelavam que nossas discussões estavam provocando não apenas reflexões, mas também indicando possibilidades para mudanças no trabalho das PAPs.

Para ampliar e aprofundar os diálogos sobre o plano de formação de professores que ocorre nas escolas solicitei que analisassem a justificativa de dois planos que tratam do mesmo tema: Língua Portuguesa. O grupo deveria verificar se as justificativas escritas nos planos explicitavam os motivos da escolha do tema central e quem havia escolhido tal tema. Uma dupla de PAP analisou um plano e um trio analisou o outro.

Após essa tarefa, as PAPs apresentaram o resultado de suas análises. Para a justificativa do primeiro plano de formação, elegeram a Rosa como relatora, que apresentou as seguintes considerações do grupo:

> PAP Rosa - *O que nós analisamos não caracteriza exatamente uma justificativa. Você não consegue saber por que o tema foi escolhido. Quando você pede para os professores falarem o que eles querem trabalhar, eles não têm a visão de suas dificuldades. Então você acaba não trabalhando de fato o problema de formação. Eu fiz esse levantamento perguntando para as professoras, mas para escolher o curso em parceria*[194]*. Sabe o que saiu? Eu pedi para elas escreverem sobre o que consideravam ser dificuldade para contratarmos o curso e elas escreveram: aluno muito lento, não faz a lição de casa. E elas sabiam que o objetivo era contratar curso. Elas não percebem as dificuldades que têm. Então quando a gente faz esse levantamento, elas não têm essa visão de qual é mesmo o problema. Nesse plano de formação que analisamos, não ficou muito claro por que escolheram esse tema.*
> *Foi indicado que o tema é alfabetização e produção de texto, mas são duas coisas diferentes – seria preciso fazer uma formação para discutir alfabetização e outra para a produção de texto.*

As PAPs argumentaram que o tema alfabetização, neste plano, estava se referindo à alfabetização inicial, cujo objetivo central é que os alunos compreendam o sistema alfabético. Já a proposta de discutir produção de texto, pressupunha que os alunos já usavam a escrita alfabética e estavam produzindo textos que precisavam melhorar. Por isso as PAPs indicaram que seriam discussões distintas, podendo se complementar, mas isto não ficava claro na escrita do plano. Também não ficava claro as razões que levaram a esse plano de formação em alfabetização e produção de textos. Para o segundo plano de formação, houve os seguintes apontamentos relatados pela PAP Ana:

---

[194] É o curso, já mencionado, que pode ser contratado anualmente cujo tema e profissional ministrante é indicação das equipes escolares. A carga horária é de 12 a 21 horas. Este curso é conhecido como "curso em parceria" porque se entende que o profissional contratado abordará um tema que já vem sendo discutido pela equipe escolar, ou que se deseja iniciar a discussão por considerar uma necessidade relevante.

PAP Ana - *O problema citado foi organizar projeto, mas a equipe gestora achou que precisaria trabalhar com Língua Portuguesa por causa do alto índice de repetência. Foi a equipe quem decidiu. E mesmo assim o problema pode não ser nem projeto nem Língua Portuguesa.*
*Parece que tem alguma coisa ai no meio que está truncada, se os alunos não estão aprendendo, dá indícios que não é só porque as professoras não sabem fazer projeto, mas deve ser um problema de gestão de sala de aula, atividade diversificada e até mesmo de concepção de ensino.*

A PAP que fez o plano de formação comentou:

PAP Fabiana – *É isso mesmo, mas só agora consigo perceber. No momento de elaboração do plano, não tinha essas observações e agora não sei como articular esses problemas parece que está confuso mesmo.*

PAP Ana – *O problema é que a decisão não foi dos professores, foi da equipe de gestão. Então seria preciso provocar os professores a pensarem, dizendo a eles: nossos índices de alunos não alfabetizados estão muito altos, temos um problema, como vamos enfrentar isso? Por que temos esses índices?*

PAP Fabiana – *Mas para as professoras o índice não está tão ruim. O que pretendo é selecionar algumas atividades e, a partir da tematização, discutir o que as atividades contribuem para a aprendizagem dos alunos, que tipo de concepção fundamenta.*

PAP Ana – *Mas você acha que só a atividade em si vai dizer alguma coisa?*

PAP Fabiana – *Acho que a partir das atividades, a gente pode discutir. Porque é complicado você chegar e apontar os problemas. Você desestimula.*

PAP Ana – *Uma professora da minha escola tem um trabalho muito interessante com texto, outro dia entrei na sala de aula dela e vi que os alunos estavam muito envolvidos numa atividade que ela havia proposto. E qual a minha intenção? É filmar, mas quando pedi para a professora se ela se incomodaria que eu filmasse numa próxima vez que ela estivesse fazendo esta atividade, ela ficou meio sem graça, mas eu disse que queria discutir com as professoras um exemplo de uma boa proposta. Veja como é difícil conseguir que o professor*[195] *se exponha, mesmo tendo uma boa prática.*

PAP Fabiana – *Mas eu pensei na análise de algumas atividades para discutir coletivamente e transformá-las em boas atividades. Questionar os professores: Como a gente pode intervir? Dá para discutir várias coisas com os professores.*

PAP Rosa – *Mas partir de uma atividade que não é boa é difícil porque a professora está acreditando naquilo. Ao invés de partir de uma atividade equivocada, podemos partir de uma boa prática e analisar como o aluno respondeu à atividade. Por que a professora está trabalhando assim? Ajuda o aluno a avançar na estruturação do texto? A intervenção da professora ajudou ou não ajudou?*

[195] Durante toda a discussão era muito comum as PAPs usarem, ora o termo professor, ora professora. Optei por manter a forma como se expressaram.

Nesse momento tive que intervir porque a conversa estava tomando outro rumo, para além da justificativa, as PAPs já estavam discutindo a melhor forma de tratar do problema, o que também foi interessante porque revelou a preocupação delas com o trabalho que é efetivamente realizado com os alunos nas aulas. No entanto, solicitei que retomassem a questão: o que justifica um plano de formação nos termos definidos pela SEC? Para a Rosa, o que justifica é a prática dos professores, por isso ela havia feito um questionário, para coletar dados sobre os conhecimentos dos professores e identificar suas necessidades formativas.

> PAP Rosa – *No questionário que elaborei, perguntei quais aspectos os professores consideravam importantes numa coordenação, também perguntei sobre a disciplina que mais gostavam de trabalhar, se gostavam de ler*[196] *e escrever, os últimos livros lidos, qual a ordem de prioridade de estudo – o professor se preocupa com quais conteúdos? O que mais valoriza em termos de aprendizagem dos alunos? – minha intenção era também levantar a concepção formativa*.
>
> PE - *Além do questionário, você usou algum outro instrumento?*
>
> PAP Rosa – *Conversei com a coordenadora do ano anterior e fui coletando algumas atividades dos alunos e fiz um mapeamento – tive uma conversa pontual com as professoras de primeiro ano. Na produção de texto, fiz uma planilha sobre os itens. No Conselho de Ciclo, já vi os principais problemas das turmas. Também acompanhei a elaboração do plano e fui conversando com os grupos de professores – lembrando de pensar em atividades em função do que havíamos visto no Conselho de Ciclo. Olhei também algumas aulas, mas em momentos de passagem e já pude perceber que a grande maioria dos professores trabalha com as carteiras enfileiradas, sendo eles o centro da atenção. Não observei muitas práticas que consideram discussões dos alunos em agrupamentos*.

É possível perceber a preocupação da Rosa em fazer um mapeamento, considerando informações sobre os professores e também as aprendizagens dos alunos. A Rosa tinha registros detalhados sobre todos os dados que coletava. As outras PAPs não realizaram essa coleta de dados de forma intencional. Tinham informações sobre a forma de trabalho dos professores, mas não estavam sistematizadas. Novamente recorremos à teoria para nos auxiliar: é importante levantar as necessidades formativas dos professores? Por quê? Como?

---

[196] A Rosa me entregou uma cópia desse questionário que elaborou. No que se refere ao estilo predileto de leitura das professoras, as respostas foram: textos informativos, leitura recreativa, livros infantis, auto-ajuda, espírita, jornais, entretenimento, atualidades, romance, histórias das cidades, Graciliano Ramos, ficção, psicanálise, suspense, rápidas, voltadas ao ensino e aprendizagem. As professoras justificam estas preferência por estarem relacionadas a: profissão, prazer, interação com a família. A PAP usou as respostas deste questionário para discutir com as professoras a relação entre a docência e suas crenças pessoais, hábitos e preferências.

Lemos um trecho do texto[197] de Estrela *et al*. (1999) e vimos que alguns instrumentos que foram citados pelas autoras já vêm sendo considerados pelas PAPs, mas com o texto pudemos ampliar nossas análises e destacamos alguns aspectos relevantes para uma aproximação maior com os professores, para conhecê-los melhor e também levantar possíveis necessidades formativas. Os instrumentos podem ser:

- Questionários, conversas individuais, entrevistas, relatos de incidentes. Quando o professor relata um incidente, revela como lidou com a situação e é possível identificar seus conhecimentos e a concepção que embasou sua ação. É importante estudar a narrativa dos professores – orais e escritas - registros, relatos significativos.
- Análise dos instrumentos metodológicos: planos de ação, fichas de rendimento e outros registros de avaliação.
- Análise das atividades dos alunos e portfólio.
- Observação de aulas.

Acredito que podemos considerar que esse levantamento de dados se aproxima da ideia do Circulo de Cultura sobre a investigação inicial, para que os dados sejam selecionados e discutidos com os participantes. Embora reconhecendo que esse levantamento inicial é fundamental no processo de interação com os professores, não é fácil de ser elaborado e, de fato, as PAPs disseram ter muitas dificuldades.

Embora a Rosa viesse instituindo a prática de registros sobre dados coletados, também reconheceu, como as outras PAPs, que não é nada fácil identificar e analisar tais dados. Elas estão muito envolvidas com o imediatismo e para elas ainda é difícil pensar na organização de um trabalho mais sistematizado.

> PAP Ana – *Eu sempre penso em fazer um diário de bordo para organizar melhor meu trabalho, mas começo e paro, estou tentando investir nisso.*

Apesar das dificuldades, discutimos que a constituição de um trabalho coletivo depende da participação efetiva dos professores em torno de uma proposta, de uma tarefa, tendo como objetivo ampliar essa participação. Por isso a definição do tema prioritário para discussão coletiva não pode ser uma decisão apenas da PAP ou da equipe de gestão. É preciso

[197] Lemos as páginas 31 e 32 do texto. As PAPs receberam cópia do texto completo para ampliar as discussões.

apresentar para o grupo de professores os dados coletados, ainda que precários, discutir com eles os principais problemas da escola e, juntos, tomarem uma decisão sobre a prioridade em termos de estudos e debates coletivos, envolvendo a equipe escolar na busca de possibilidades de ação, o que se configura em processo formativo. Haverá aspectos que os professores não terão observado e esses poderão ser problematizados durante esse processo.

Assim como fizemos em nossos encontros, discutindo e elaborando um plano de trabalho juntas, se queremos envolver os professores num trabalho coletivo, isso também precisa ser realizado nas escolas. Os professores precisam se sentir co-responsáveis pelo processo de estudos e debates coletivos, desde a investigação e decisão sobre o tema prioritário até as propostas de ações, tendo em vista a contínua construção do PPP. Como afirma Fusari (1993), "uma exigência do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam". (p.70-71)

O que justifica um plano de formação de professores em serviço na unidade escolar, no sentido atribuído pela SEC, são os dados de realidade, tanto do diagnóstico[198] da escola: baixa freqüência, alto índice de alunos não alfabetizados, alto índice de alunos que não produzem textos dos gêneros estudados, etc., quanto das produções dos alunos e ações docentes. Os objetivos desse plano indicarão pontos de chegada tendo em vista o compromisso coletivo para a superação do(s) problema(s). As ações e avaliações processuais, também definidas e assumidas coletivamente, precisam ter como base princípios comuns.

Combinamos que, como exercício de reflexão, todas as PAPs analisarão novamente as justificativas escritas nos respectivos planos de formação e, quando sentirem que é possível discutir com a equipe de professores poderão fazê-lo, para proceder às mudanças que melhor atendam suas necessidades. Também combinamos que as PAPs registrarão suas dificuldades e suas reflexões sobre seu trabalho - registros pessoais - para poder acompanhar seu próprio percurso formativo, avaliando em que medida nossas discussões estão contribuindo para avançarem em suas ações de coordenação pedagógica.

[198] Compreendido como constatação datada e situada dos problemas da escola e, ao mesmo tempo, um processo contínuo de investigação, análise, para que se discutam propostas de ações.

**5 – O currículo em ação**

Em todos os encontros, eu levava um texto para provocar determinados debates no grupo, em função das discussões que estavam ocorrendo. Em um dos encontros, iniciei com a leitura de um texto de Freire *14ª. Carta – Educação e Democracia* [199] (FREIRE, 2003, p. 203-204).

Esse texto possibilitou abordar o papel da escola e do currículo na formação do aluno cidadão que possa construir autonomia de pensamento, autonomia para análise sobre a realidade e para a ação. Essas discussões nos levaram a refletir como o currículo está sendo organizado nas escolas, e como as PAPs têm coordenado este trabalho. Por exemplo: as notícias nos jornais são discutidas com os alunos? Como a escola lida com os problemas da atualidade? Há espaço no currículo para os alunos manifestarem suas inquietações, suas ideias e interpretações sobre as situações do cotidiano?

Mediante esses questionamentos as PAPs manifestavam preocupação, pois discutir sobre a realidade com os alunos não é uma prática coletiva e apenas alguns professores o fazem.

As discussões, das quais todas participavam com muito envolvimento[200], levou a PAP Rosa, no encontro seguinte, a propor para o grupo a leitura de um texto de Michael Apple (2006). Solicitei à PAP Rosa que explicasse porque sugeriu a leitura desse texto e ela disse que o texto a fez refletir sobre o que há por trás das nossas propostas de currículo, relações de poder, relações de gênero e, muitas vezes, vamos trabalhando com isso sem a menor consciência.

> PAP Rosa – *Nós não costumamos discutir qual é o currículo da escola: está fundamentado em quais princípios? A quem ele atende? Parte de onde? Vamos fazendo o PPP sem essa discussão.*
> *O professor não percebe que o currículo que ele desenvolve não considera a vida da criança, o gênero, a classe. Por exemplo, a colonização do Brasil – como é tratada na escola? Muitas vezes sem análise crítica. Trata-se como se fosse fato histórico, conteúdo a ser aprendido por meio de um ponto. E assim acontece com muitos outros conteúdos.*
> *Somos produtos e produtores da história e quando me dei conta desse texto fiquei abismada até pelo que nós estamos discutindo aqui. Somos professoras formadas a partir de determinada visão de mundo e nossas ações são decorrentes de nossas*

[199] Considerei relevante este texto, uma vez que estávamos questionando nossas experiências democráticas e o compromisso coletivo nas escolas para ampliar tais experiências.
[200] As discussões se alongavam tanto que nunca conseguíamos terminar os encontros no horário previsto.

*formações que não discutiram esses aspectos que Apple aponta. Somos reflexos de nossas formações. Michael Apple é um curriculista que discute todas as relações que estão no currículo e que nós não nos damos conta. Discute as questões econômicas e políticas que interferem na educação – e que ninguém discute na escola.*

Foi muito interessante esse movimento da Rosa de trazer para o grupo um texto que contribuísse com nossas discussões sobre a importância da conscientização, sobre a importância de definirmos nossa opção política, de considerar essas discussões na elaboração do PPP que, como vimos, não vem ocorrendo.

As PAPs estavam construindo conhecimentos sobre seu papel na coordenação do currículo escolar e estavam num processo de construção de autonomia para relacionar teoria e prática, ou seja, procuravam textos que pudessem subsidiar as reflexões na e sobre sua própria prática. Era possível constatar um grande avanço em relação aos encontros iniciais.

O texto de Apple, trazido pela Rosa, relata fatos ocorridos em uma escola pública, numa determinada sala de aula de pré-escola, considerada um bom modelo por muitas das pessoas que trabalhavam ali, mas quando se analisa o currículo dessa turma, percebe-se que esse conceito de bom modelo é questionável. Ou seja, as pessoas formam uma representação negativa ou positiva, sem uma análise mais criteriosa. Lemos vários trechos do texto de Apple (2006), mas a título de exemplo, destaco apenas alguns:

> A professora deixou claro às crianças que bons alunos da pré-escola ficavam em silêncio e cooperavam. Certa manhã uma criança trouxe duas grandes bonecas de palha para a sala de aula e as colocou em sua cadeira. Durante o primeiro período de ensino para o grande grupo, a professora se referiu a elas dizendo: “Ann e Andy colaboraram muito! Ficaram bem quietinhas a manhã inteira”. (p. 91)

Na análise desse trecho, discutimos o quanto as crianças aprendem, vivenciando o currículo escolar, quem deve mandar e quem deve obedecer, quem tem permissão para falar e quem não tem. A cooperação é sinônimo de contenção. Quem fica quieto colabora... que conceito de colaboração é esse que se ensina para os alunos? Num outro trecho, lemos que:

> Quando a professora apresentou um trabalho de arte, disse: ‘Hoje vocês vão fazer o cavalo de um caubói. Vocês podem pintar o cavalo da cor que quiserem: preto, branco ou marrom’. (p. 94)

PE – *E o pior é que a professora ainda pode achar que está dando aos alunos oportunidade de escolha, no entanto, ela define o que se deve desenhar e limita as possibilidades. Também nós não vemos nas escolas a exposição de 30 trabalhos de uma turma exatamente iguais?*

PAP Sílvia – *Observamos isso no dia das mães.*

PE – *O que vale é aquilo que a professora valoriza. Onde fica de fato a criatividade do aluno? Onde fica sua possibilidade de livre expressão?*

PAP Fabiana – *Ele* [professor] *viveu e vive isso. Ele faz isso porque acredita que é a forma correta de educar.*

PE – *Se estamos nos deparando com professores que organizam toda a aula, o material, sem que os alunos possam tomar parte dessa organização, sem que discutam, ou seja, os alunos não têm nenhum nível de participação, tudo é feito de acordo com o que o professor determina, quando transferimos essa reflexão para a formação de professores, será que não fazemos a mesma coisa - guardadas as devidas proporções, porque os professores não são tão passivos assim?*
*Será que, na hora de interagir com os professores, a gente também não poda as falas? A participação? Se queremos que o professor tenha outra lógica para trabalhar com os alunos, ele precisa viver essa outra lógica, não será isso? As equipes de gestão têm refletido sobre isso?*

PAP Sara – *Eu aprendi agora, como coordenadora, que eu não tenho que assumir tudo para mim. O trabalho tem que ser do grupo, preciso envolver o grupo. Foi uma revolução muito grande para mim.*

PAP Rosa – *Quando a gente lida com criança é mais fácil porque a gente tem um poder que nos deixa segura. Mas com adulto é complicado: ele ameaça, é perspicaz, te dá rasteira, te pega na curva. Eu me vejo com mais dificuldade e medo em trabalhar com professor do que com alunos, crianças.*

PE – *Será que você não está dizendo que você consegue dominar a criança, mas nem sempre domina o adulto?*

PAP Rosa – *Não é isso. Quando você está em sala de aula, você cria vínculo com os alunos porque se encontram todos os dias, mas o HTPC é só uma vez por semana. Essa coordenação de grupo ocorre uma vez por semana e nem sempre é tempo suficiente para se criar um vínculo positivo.*

> PE – *Será? Eu não encontro com vocês todos os dias, mas eu creio que temos um vínculo positivo, vocês não acham?*

Seguiu-se uma discussão sobre a distinção entre o que significa criar vínculo, ter amizade e exercer a autoridade. Novamente recorri aos referenciais teóricos de Freire já conhecidos pelo grupo.

> PE – *O coordenador não é igual ao grupo, como já discutimos, ele se diferencia e o grupo espera isso, mas não significa que ele esteja do lado oposto do grupo nem que deva decidir tudo sozinho.*
> *Essa aproximação/distanciamento do coordenador em relação ao grupo é importante e necessária. Há momentos em que de fato o grupo precisa ficar sozinho. No entanto, um grupo não sobrevive sem coordenação.*

A Fabiana voltou a dizer que o grupo de professores não quer ser coordenado, quer apenas HTPC para planejar atividades. Percebemos, nas diversas manifestações das PAPs, que a elaboração do planejamento está desvinculada da ideia de formação e construção do PPP.

> PE – *Quando se planeja o trabalho coletivamente, significa discutir os objetivos, conteúdos, a didática, para realizar um trabalho que supere essa prática que Michael Apple relata.*

Estava aí mais um desafio para as PAPs, que talvez não tivessem pensado até aquele momento: articulação entre o tema central da formação, a elaboração do Projeto Pedagógico e do plano de ação do professor. Quando analisamos os planos de formação das escolas, constatamos que há um ou mais temas que serão objetos de estudo pelo grupo, mas não há articulação com o plano de ação do professor. Por isso, eu retomei com as PAPs a tarefa de analisar seu plano de formação, avaliar se é possível, nesse momento, socializar com a equipe de professores e inserir as mudanças que se fizerem necessárias.

A Rosa, ao realizar a tarefa, trouxe o plano de formação completamente reformulado no espaço de tempo entre um encontro e outro, que é de aproximadamente um mês. Eu pude acompanhar esse processo na escola coordenada por ela e solicitei que ela elaborasse um registro para ser discutido no encontro com as PAPs.

A apresentação e discussão desse registro nos permitiram analisar o percurso do trabalho da Rosa. Outros registros, referentes à coordenação de outras PAPs, também

contribuíram para ampliarmos os debates sobre o trabalho coletivo nas escolas e os necessários saberes para a coordenação desse coletivo. Esses debates serão tratados no capítulo seguinte.

# CAPÍTULO VI

## DESVELANDO PRÁTICAS, REVELANDO POSSIBILIDADES

> Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.
>
> Paulo Freire

No decorrer dos diálogos nos Círculos de Debates, analisamos alguns registros sobre o trabalho de coordenação das PAPs. O grupo destacou pontos relativos à constituição e fortalecimento do trabalho coletivo, que foram sistematizados e, alguns aspectos dessa sistematização serão apresentados neste capítulo.

Nesse processo dialógico, com o grupo de PAPs, emergiram saberes considerados necessários para a coordenação pedagógica nas escolas, que não são estáticos, posto que se constroem e reconstroem continuamente, de forma peculiar. Essa peculiaridade se revelou nos registros elaborados pelas PAPs cujos excertos também serão aqui apresentados.

### 1. O desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas.

A abordagem acerca da coordenação do trabalho coletivo nas escolas partiu dos diálogos e análises das PAPs sobre sua própria prática. Usamos vários instrumentos como embasamento para os diálogos, mas, pelos limites deste trabalho, não é possível apresentar todos os instrumentos e os debates que suscitaram. Assim, apresento apenas alguns relatos sobre as análises coletivas.

Na análise do registro da Rosa sobre seu percurso para elaboração e reformulação do plano de formação da equipe de professores da escola onde trabalha, o grupo de PAPs destacou os pontos considerados relevantes, dos quais cito apenas alguns fragmentos:

- A Rosa iniciou seu trabalho de coordenação levantando dados para identificar conhecimentos e práticas dos professores da escola. Na análise desse instrumento e na observação de alguns momentos de aulas, a Rosa constatou ações pedagógicas que a preocuparam: predominância do uso de livros didáticos; uso excessivo da lousa em

detrimento de outros recursos; alunos sentados em carteiras enfileiradas o que a levou a questionar os momentos de interação entre eles.

- No levantamento de dados sobre as professoras, avaliou que "há professoras muito experientes, dedicadas, que têm amor, prazer pelo que fazem" (sic). No entanto, outras se queixam das demandas educacionais dos dias de hoje e questionam o papel da escola e do professor. A Rosa considerou que esse seria um ponto relevante para discussão com a equipe de professores e propôs um estudo sobre o papel da escola e do professor, para isso, levou um texto de Mário Sérgio Cortella[201] e houve reclamações de algumas professoras da escola: muita teoria! Ainda assim, a equipe de professoras produziu um texto sobre o papel da escola e do professor para ser inserido no PPP.
- Para cumprir o prazo de entrega do PPP as professoras, polivalentes e responsáveis por todas as áreas de conhecimento com uma mesma turma de alunos, se dividiram em grupos para definir objetivos, conteúdos e procedimentos das áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ciências, e o resultado foi a fragmentação, além de algumas incoerências entre objetivos, conteúdos e procedimentos das áreas - havia o mesmo procedimento para abordagem de conteúdos diferentes, o que não era possível.
- A Rosa dedicou-se à análise mais detalhada do plano de curso do PPP, elaborado pela equipe de professoras, e seu primeiro movimento foi de desapontamento e a vontade de pedir para refazerem tudo. No entanto, em conversa com a diretora e a partir das discussões nos Círculos de Debates, optou por usar uma estratégia que tornasse o problema visível para as professoras. Não adiantava apenas a PAP analisar e decidir pela reorganização, a equipe docente precisaria chegar a essa conclusão.
- A Rosa fez painéis com os objetivos, conteúdos e procedimentos de cada área em todos os anos/ciclo e, no HTPC, dividiu as professoras em pequenos grupos para análise. Segundo a Rosa, "o resultado foi maravilhoso". As professoras registraram as incoerências nos pequenos grupos e apresentaram para o grupo todo. Os vários problemas puderam ser observados pela própria equipe de professoras da escola.
- Diante dessa constatação, a Rosa perguntou às professoras qual decisão tomariam e elas argumentaram que refazer tudo não ajudaria, porque seria preciso aprofundar os estudos

[201] A Rosa teve a preocupação de entregar para as PAPs uma cópia do texto que usou: *Humanidade, cultura e conhecimento* In: CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* 10ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (p.21 a 44)

sobre o trabalho nas áreas. Optaram, então, por definir uma área e, dentro desta, um tema para as discussões do grupo: oralidade. As professoras justificaram dizendo que era uma dificuldade para elas trabalhar com a oralidade intencionalmente e que precisariam discutir melhor como fazê-lo, era uma necessidade formativa. Combinaram que elaborariam um plano de formação com esse tema, sendo que as conclusões do grupo seriam sistematizadas e incluídas no PPP da escola que seria entregue no próximo ano, o que de fato, ocorreu.

- A avaliação desse trabalho pelas professoras, que foi entregue por escrito, apontou: "Cansativo, mas, se bem pensado, renderá bons frutos; Extenso; Prática-realidade; Unificação; Impacto; Organização; Um pouco mais produtivo; É necessário refletir sempre sobre nossa prática; Revisão; Aperfeiçoamento; Muito proveitoso e necessário."

Na análise desse registro da Rosa no Círculo de Debates, o grupo de PAPs percebeu que ela sai de uma proposta de plano de formação **para** os professores, que ela já havia feito, e passa para uma proposta de plano de formação elaborado **com** os professores, num processo de valorização do trabalho coletivo. A decisão para o estudo do tema oralidade não foi da PAP, mas do grupo, a partir da análise coletiva do PPP, identificando que na escola o trabalho com oralidade era precário e precisava melhorar. Para isso, fazia-se necessário analisar as práticas docentes com esse tema e o diagnóstico junto aos alunos, ou seja, era necessário pesquisar, estudar, debater, sistematizar os conhecimentos tendo em vista melhorar o ensino e a aprendizagem.

Essa forma de participação dos professores também é nova para eles e é possível que alguns se assustem: vão ter que pensar, ler, discutir, (re)organizar o currículo coletivamente. E isso tudo dá muito trabalho. Entretanto, é preciso que a PAP assuma seu papel de liderança, coordenando, estabelecendo um contrato de trabalho, propondo tarefas, provocando a análise de práticas, auxiliando com referenciais teóricos, sistematizando, enfim, favorecendo o processo de ação-reflexão-ação, a partir das análises coletivas das ações escolares. Apenas problematizar os dados iniciais com o grupo, e decidir coletivamente o tema para análise e estudo, não garante o envolvimento do grupo, uma vez que todos precisam participar do planejamento e avaliação desse processo. O que une o grupo é o compromisso coletivo com a tarefa.

No entanto, há outras necessidades formativas, para além do tema elencado, que não podem ser esquecidas. A Rosa, cujo relato analisamos, revelou outras observações no trabalho

das professoras: pouca participação dos alunos nas aulas, carteiras enfileiradas, dificuldade para o trabalho com a diversidade. E como ela poderia tratar desses problemas com seu grupo de professoras se elas definiram o tema oralidade para estudos coletivos? Nas discussões com o grupo de PAPs consideramos que as articulações são possíveis e necessárias. A Rosa poderia, por exemplo, discutir com as professoras o tratamento dos conteúdos de oralidade e a necessária organização das atividades para tal fim: como será a interação entre os alunos nas diferentes situações comunicativas? As carteiras enfileiradas favorecem? Quais espaços podem ser usados além da sala de aula? Como as professoras pretendem abordar, com os alunos, as diferenças de falas em função da cultura, regionalidade, classe social etc.? A Rosa também poderia, com o tema oralidade, abordar o papel da escola e do professor, cujos princípios são iguais para todas as disciplinas curriculares: respeito à cultura do aluno; considerações sobre a cultura socialmente valorizada; respeito às opiniões diferentes/divergentes; favorecimento da participação de todos por meio de uma relação dialógica, enfim, é possível discutir esses aspectos no trabalho com o tema oralidade ou com outro tema, porque o tema em si não é tratado de forma desvinculada da prática em sala de aula, dos conteúdos curriculares e da fundamentação teórica.

As PAPs concluíram que, na elaboração do plano de formação com os professores, não só a definição do tema é fundamental, mas também as etapas decorrentes que precisam ser bem planejadas numa seqüência que fortaleça o trabalho coletivo.

O papel da escola e do professor estará sempre permeando as discussões. Com o tema oralidade, por exemplo, é possível discutir o papel da escola e do professor a partir de situações do cotidiano: como a professora lida com o aluno que diz “vou armoçar”? A maneira de lidar com esse tipo de fala revela um posicionamento político. A professora pode simplesmente ensinar ao aluno como é a forma correta: “almoçar”, ou pode acolher sua fala e realizar um trabalho de discussão com a classe sobre as diferenças de fala em razão da cultura, da regionalidade, das possibilidades de escolarização, tendo como objetivo que os alunos aprendam a usar a oralidade em função das situações comunicativas nos diferentes contextos. Nesse exemplo, discutir o papel da escola e do professor fará mais sentido. Às vezes, discutimos o papel da escola e do professor com textos teóricos e não articulamos com as ações pedagógicas do cotidiano, é quando os professores reclamam que “há muita teoria” porque não conseguem estabelecer relação com a prática.

Por que o grupo de professoras dessa escola, num determinado momento, se incomodou, argumentando que era muita teoria e que queriam discutir a prática? Porque

discutir o papel da escola e do professor era uma necessidade formativa identificada pela PAP e não pelo grupo de professoras. Além disso, faria mais sentido para o grupo discutir a partir das situações reais.

No decorrer dessa discussão, as PAPs consideraram que a equipe escolar poderia ainda organizar algumas reuniões com a participação dos outros educadores da escola e da comunidade, mas reconheceram que essa prática ainda está distante das ações escolares, mesmo porque a organização da escola/sistema não favorece. Estamos fazendo um esforço para começar incluindo os professores, sabendo que precisamos ampliar essa participação.

O processo de discussão do grupo de professores e a sistematização dos conhecimentos construídos, ou seja, o registro do percurso do grupo e suas conclusões – ainda que provisórias – farão parte do PPP. Por exemplo, se o grupo de professoras daquela escola vai estudar o tema oralidade, esse trabalho precisa se transformar numa Proposta Pedagógica. Caso contrário, a equipe de professoras não conseguirá assumir o PPP como uma Proposta Pedagógica da escola, cuja elaboração deve ser coletiva, processual e assumida por todos. E vão continuar concebendo o PPP como documento burocrático a ser elaborado nos primeiros dias do ano para ser entregue à Secretaria.

> PAP Rosa – *Mesmo com todo esse processo, ainda não me sinto segura para a formação – o tempo todo você fica tentando achar um gancho para teoria.*

A insegurança, o medo do novo não é privilégio dos professores, todos sentem. Não é fácil superar uma forma tradicional de trabalhar, na qual o diretor e o coordenador transmitem o que deve ser feito, para construir uma proposta de trabalho dialógico e participativo, considerando que todos são co-responsáveis e precisam discutir, analisar, decidir. Essa forma de trabalho não é fácil porque também gera conflitos, confrontos, ideias diferentes, opiniões divergentes que precisam ser consideradas.

É difícil, para as PAPs, mudar a lógica de trabalho, e essa dificuldade se torna ainda maior quando essa mudança fica centrada na PAP, uma vez que os demais membros da equipe de gestão não participam desses debates. No entanto, a PAP Rosa enfrentou os problemas, continuou as discussões sobre oralidade com as professoras, sistematizou os conhecimentos para o PPP e no final de todo esse trabalho elaborou um artigo que pretende apresentar em um Congresso de Educação. Esse tema também fez parte de sua dissertação de mestrado.

O grupo de PAPs, analisando o trabalho da Rosa, concluiu que é preciso considerar a diversidade que caracteriza o ser humano, portanto, os docentes. A Rosa não pode esperar que

todas as professoras[202] da escola participem e mudem igualmente sua prática docente, as mudanças ocorrem em função da maneira como cada uma compreende e relaciona os estudos à sua prática.

O professor pesquisador, reflexivo, participativo, crítico, ainda está em formação, e não muda radicalmente de forma imediata. As mudanças são lentas e processuais e nem sempre ocorrerão da forma como a PAP idealizou.

Outro debate do grupo de PAPs ocorreu em função da análise de meu registro de observação de um HTPC coordenado pela Ana. O registro referia-se à reunião de HTPC para discussão de atividades de arte realizadas pelos alunos daquela escola. No HTPC em questão, a Ana solicitou que cada professor classificasse as atividades de seus alunos em cópia ou releitura.

Na discussão com as PAPs sobre o registro dessa reunião, a primeira impressão é que foi um HTPC muito tranqüilo, talvez porque não houve debates e as professoras participaram pouco. Quando uma classificava a atividade de seu aluno como cópia ou releitura, as demais não questionavam. Terminada a classificação, a PAD[203] apresentou alguns slides de obras de artistas famosos e a releitura por outros artistas também famosos e discutiram o conceito de releitura.

Na análise do registro deste HTPC, o grupo de PAPs considerou que a Ana poderia ter desafiado mais as professoras, questionando e provocando para que pudessem expor suas opiniões, pois ninguém questionava ou debatia. As PAPs perguntaram à Ana por que ela havia planejado essa discussão, uma vez que não faz parte do plano de formação da escola que é em Língua Portuguesa. A Ana explicou que se tratava de uma “emergência”, pois a escola estava envolvida no projeto “arte além dos muros” – que é um projeto proposto pela Seção de Programas Especiais e, em uma das etapas do projeto, constava a releitura de obras de arte. Segundo relato da Ana, quando a equipe de gestão começou a observar os trabalhos artísticos dos alunos da escola, inicialmente elaborados em sala de aula ou no ateliê, constatou que eram tentativas de reprodução de obras de arte que as professoras apresentavam e quando questionadas, diziam que estavam fazendo “releitura”, o que levou a equipe a organizar um HTPC para discutir o que é releitura.

Discutimos, no Círculo de Debates com as PAPs, o quanto aquele HTPC provocou ou não reflexão das professoras sobre sua prática. As PAPs concluíram que não houve uma

---

[202] Uso o termos professoras quando me refiro às escolas que têm apenas mulheres em seu quadro de docentes. Nas referências genéricas, uso o termo usual: professor.

[203] A PAD havia participado de uma reunião na Seção de Programas Especiais sobre releitura, onde recebeu os slides citados. A ideia era socializar com os professores da escola para tratar do conceito de releitura.

discussão sobre o que as professoras querem que os alunos aprendam com essas atividades de arte, não houve uma relação com os planos de ação para discutir como estão abordando este conteúdo com os alunos. A questão não é apenas classificar os trabalhos em cópia ou releitura. Se, conforme a Proposta Curricular da rede municipal, a arte é tratada em termos de "fazer, apreciar e refletir" considerando o percurso criador dos alunos, esse HTPC poderia ter estabelecido relações com esta proposta e com o PPP da escola de forma que as professoras pudessem discutir seus planos de ação à luz dessas análises.

O grupo de PAPs percebeu, analisando este registro, que os temas trazidos pelas PAPs para discussão com as professoras não estão articulados com as discussões sobre o PPP e plano de ação, assim, em uma parte do HTPC a PAP promove uma discussão sobre um determinado tema, depois as professoras se reúnem por ano/ciclo para planejar, mas esses dois momentos ficam desconectados.

> PAP Ana – *Fazer essas relações é muito complicado, mas tem uma lógica que chegamos à conclusão que fica mais fácil de ver quando nos distanciamos para analisar o que fazemos [...] discutir a prática do outro, faz a gente refletir como anda a nossa e abre possibilidades de discutir coisas nas quais não se havia nem pensado.*

As PAPs concordaram que esse exercício de análise da prática, por meio de registros de algumas situações reais vivenciadas por elas, favorece análises coletivas, amplia o olhar, provoca reflexões e mudanças na prática. O grupo de PAPs também analisou o registro de outra reunião de HTPC coordenada pela Rosa, cujo objetivo era avaliar as metas da escola de forma que as professoras pudessem propor outras ações ou encaminhamentos considerados necessários para se atingir as metas. Na análise do registro, o grupo de PAPs fez várias sugestões para a Rosa, com o intuito de fortalecer o trabalho coletivo, como por exemplo, ser menos diretiva e investir mais nas manifestações das professoras, isto porque, em algumas ocasiões a própria Rosa deu sugestões e fez encaminhamentos e as professoras ficaram assistindo. Quando a PAP assume para si a responsabilidade de sugerir ou mesmo propor ações que considera necessárias, o trabalho coletivo não se constrói.

A Rosa justificou sua postura de fazer certos encaminhamentos no HTPC, ao invés de esperar as respostas do grupo, por se sentir parte do grupo. Neste momento voltamos a discutir a diferença de papéis entre o coordenador e os professores. Para subsidiar e ampliar as

discussões enviei para as PAPs o texto de José Barreto[204] que trata sobre o tema, e discutimos no encontro posterior a necessária liderança do coordenador, a diferença entre autoridade e autoritarismo e os movimentos do grupo. Para contribuir com o debate sobre coordenação de grupos também usamos o texto de Madalena Freire (1997), discutindo os diferentes momentos de constituição do grupo.

Pelos limites deste trabalho, não será possível relatar todas as discussões nem outras análises do grupo acerca dos registros de práticas das PAPs. Houve momentos em que ampliamos as análises sobre o PPP, discutimos a coerência entre princípios definidos e as ações propostas e efetivadas nas escolas[205], como também socializamos os avanços que as PAPs identificaram na coordenação do trabalho pedagógico.

Discutir as dificuldades e os entraves para a constituição e fortalecimento do trabalho coletivo (FUSARI, 1993) contribuiu para a reflexão sobre possibilidades de superação, como também levou o grupo a sistematizar alguns saberes relevantes para que se assuma a coordenação do trabalho político pedagógico nas escolas.

## 2 - Entraves e possibilidades na constituição do trabalho coletivo

Nos diálogos sobre o trabalho coletivo, mediados pelas análises de situações da realidade vivenciada pelas PAPs e pelos referenciais teóricos, o grupo destacou alguns entraves para a constituição e fortalecimento desse coletivo nas escolas, que não se vinculam apenas ao trabalho de coordenação pedagógica e que precisam ser objeto de discussão e reflexão também pelos educadores que fazem parte da equipe escolar. Dentre esses entraves destacamos:

- A histórica imagem dos professores construída socialmente desconsidera a complexidade da docência e desvaloriza a profissão, sugerindo que os professores podem, individualmente, ministrar suas aulas aos alunos, pois se trata de tarefa simples.
- A formação inicial, em Pedagogia ou Nível Médio, tem uma característica fragmentária[206] e não oferece uma sólida formação articulada com conhecimentos e

[204] BARRETO, José Carlos In: *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.
[205] Além dos textos teóricos usamos também filmes como *A Língua das Mariposa*s e *11 de setembro*.
[206] Sobre os currículos dos cursos de pedagogia ver: Gatti & Barreto (2009).

reflexões coletivas acerca da relação escola-sociedade. Não favorece uma ampla visão sobre os problemas da educação escolar.

- A formação contínua voltada ao treinamento, atualização, capacitação individual dos professores, ainda estão presentes nas propostas formativas.
- A falta de compreensão do sentido e significado do Projeto Político Pedagógico, além da dificuldade do saber-fazer tal Projeto, dificulta a articulação dos docentes em torno de princípios e objetivos discutidos e assumidos coletivamente.
- A histórica exclusão dos professores dos processos participativos em diferentes instâncias limita a visão de compromisso coletivo com as causas da Educação.
- A internacionalização da agenda educacional indicando políticas e diretrizes a serem implantadas nos diferentes países, reforça a imagem dos professores como reprodutores de programas e projetos.
- O individualismo é valorizado em nossa sociedade, em termos de conquistas pessoais, destaques individuais sendo que essa lógica também se fortalece nas escolas e nas práticas docentes.
- As políticas públicas não explicitam nem viabilizam a co-responsabilidade de todos os educadores na elaboração de uma proposta pedagógica coletiva, levando alguns professores a uma postura passiva, aguardando as orientações que devem seguir.
- A carga horária dos professores é insuficiente para as várias demandas da profissão docente, limitando a articulação com outros profissionais. Não está prevista, na carga horária, a participação dos professores nas reuniões de APM, Conselhos de Escola e outros órgãos colegiados.
- O tempo instituído para o trabalho coletivo, nas escolas da rede municipal a que se refere esta pesquisa, fica reduzido aos HTPCs semanais e ainda assim com parte da equipe de professores. Apenas as escolas com menor número de turmas conseguem organizar um único HTPC reunindo todos os professores.
- As reuniões com a participação de todos os funcionários da escola, nesta rede municipal, ficam restritas a duas ou três por ano.
- As PAPs, na rede municipal, não são legitimadas como liderança da equipe escolar.
- Há escolas em que o diretor delega para a PAP a responsabilidade pela constituição do trabalho coletivo, nem sempre participa de HTPC e não assume a liderança desse trabalho.

Os debates durante os encontros nos levaram a identificar esses e outros aspectos que dificultam o trabalho coletivo e considerar que a constituição do coletivo nas escolas não depende apenas das ações individuais das PAPs, embora estas também sejam relevantes nesse processo. Por outro lado, os diálogos nos Círculos de Debates indicaram possibilidades, no âmbito da escola, de enfrentar algumas dificuldades e ter ações mais qualificadas para investir e ocupar os espaços que se abrem para a constituição e o fortalecimento do trabalho coletivo. Os espaços de HTPC podem ser aproveitados para que os docentes construam propostas de ensino para enfrentar os desafios da escola e, desta forma, estão construindo sua qualificação profissional, na interação com seus pares.

Os diálogos com as PAPs possibilitaram sistematizar conhecimentos sobre o conceito de **formação com o professor** – articulando o sujeito individual e o coletivo – que pode se configurar em espaço de diálogo e reflexão acerca da realidade social, sua relação com a Educação e as possibilidades de transformação. Para liderar o trabalho coletivo, os profissionais que assumem a coordenação pedagógica podem ter como ação inicial a investigação sobre a leitura de mundo dos professores[207]: Quais suas crenças, valores, cultura? Quais sentidos e significados atribuem à Educação? Quais sentidos e significados atribuem à docência? O que pensam sobre as políticas e diretrizes das secretarias de educação – municipal, estadual, federal? Como tais políticas e diretrizes se traduzem na organização da escola, na elaboração do PPP, nas ações docentes? Quais as conseqüências em termos de aprendizagens para os alunos? Quais dificuldades enfrentam no cotidiano escolar? Os docentes querem formar alunos para que tipo de sociedade? Quais dificuldades estão emergindo nos processos de ensino e aprendizagem? Quais propostas de ações para superá-las?

Reconhecemos que não é simples provocar esses debates com os professores e reflexões coletivas sobre a complexidade da educação escolar. Mas também reconhecemos que os professores, ao se manifestarem, fazem aflorar suas crenças, seus sentimentos, suas concepções, seus valores, abrindo-se ao debate. A análise coletiva da realidade educacional escolar pode contribuir para que os educadores assumam seu posicionamento político e referenciais teóricos condizentes que os ajudem a compreender, debater e enfrentar as

[207] Cf. Freire

situações que condicionam sua prática, construindo outras possibilidades de ação, outro currículo escolar e formas de organização dos tempos e espaços.

Nesse processo, os professores podem manifestar, construir e re-construir sua leitura de mundo, tornando-se sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar, como propõe Freire. Para isso, as PAPs / equipes de gestão precisam estar abertas ao diálogo, a participação, ao acolhimento de ideias diferentes e divergentes. Implica em gerenciar conflitos, fomentar as argumentações dos participantes que levem o grupo a tomar decisões que possam ser assumidas coletivamente. Liderar esse trabalho significa organizar espaços intencionais para que um professor possa se manifestar e ouvir o outro, as ideias que justificam e fundamentam sua prática, a forma como se relaciona com os alunos, como avalia e replaneja seu trabalho, etc. A cultura colaborativa pode se constituir na escola como fundamental para a aprendizagem de alunos e professores, fortalecendo a *práxis* pedagógica coletiva.

Além dos dados sobre a equipe escolar, é preciso também coletar informações sobre os alunos e comunidade, sobre a organização da escola e seus principais problemas, além de dados sobre o entorno onde a escola se localiza. É relevante manter um trabalho constante de pesquisa para coleta desses dados, com o uso de instrumentos que foram discutidos e sistematizados durante os encontros nos Círculos de Debates. Tais dados podem ser ampliados e complementados com a contribuição da equipe escolar, pais e alunos. Discutir tais dados com a equipe docente é imprescindível, mas tendo como meta a inclusão de todos os profissionais da escola e comunidade, permitindo que todos se expressem, se posicionem em relação aos mesmos, re-elaborando coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isso, é também preciso que as PAPs assumam o registro e reflexão sobre sua prática como processos inerentes à sua atuação profissional.

## 3 - Os necessários saberes para a coordenação pedagógica nas escolas.

Discutimos nos Círculos de Debates, que para a coordenação do trabalho político-pedagógico nos termos mencionados, é relevante que as PAPs construam e reconstruam certos saberes que foram apontados pelo grupo como necessários para sua atuação enquanto participantes de uma equipe gestora. Mesmo correndo o risco do reducionismo, destaco aqui alguns pontos que foram sistematizados e registrados durante os encontros:

**A) Saber fazer acontecer o trabalho coletivo**.

Esse foi o desafio apontado pelas PAPs como fundamental na coordenação pedagógica. No âmbito escolar, a tendência ao individualismo ainda está muito presente, influenciada pela organização social onde predomina essa lógica. É um desafio para as PAPs compreender essa realidade e problematizá-la com o grupo, de forma a favorecer a construção gradativa de outra dinâmica de trabalho escolar, mudando a lógica da escola, na qual a participação, o diálogo e as decisões coletivas tomem vulto. Para coordenar o trabalho coletivo, é importante construir conhecimento sobre os movimentos do grupo, lidar com os projetos individuais e coletivos dos professores. A articulação do trabalho dos professores com o trabalho de outros atores escolares e com a comunidade é um desafio ainda maior, que implica no envolvimento de toda a equipe escolar e apoio da Secretaria de Educação. O discurso da gestão democrática e da participação da comunidade não se concretiza apenas por decreto.

**B) Compreender a função social da escola no mundo contemporâneo.**

Para a construção de outra concepção de educação, que valorize o diálogo, a humanização e o cuidado com a vida, a formação em serviço também assume como objeto de estudo e discussão, a organização econômica, a cultura, as políticas públicas que incidem sobre a educação. O papel da escola, dos educadores e seu compromisso com a educação pública, que não se resume às ações escolares, também são conteúdos na formação em serviço e implica em refletir sobre as opções políticas que os educadores assumem. É importante provocá-los para analisar se estão ou não comprometidos com a construção da educação democrática a partir de princípios dialógicos para a superação das relações autoritárias.

**C) Incluir os professores como sujeitos do processo de ensinar e aprender**.

Para a inclusão dos professores é importante discutir e acordar um contrato de trabalho com o grupo, os papéis e as responsabilidades de cada um, de forma que os docentes sejam também sujeitos de seu próprio processo formativo. Para isso, é importante que o profissional que assume a coordenação conheça a equipe de professores, seus saberes, sua cultura, suas auto-imagens, suas experiências, por meio de conversas informais, questionários, observação de aulas, registro de episódios relatados pelos professores, suas manifestações durante discussões coletivas, atividades que propõem aos alunos, a forma como se relacionam com os alunos, com os pais, com a equipe escolar... Para a construção de outras relações, mais

humanas e dialógicas, é também relevante saber como os docentes aprendem: compreender as resistências, a fuga na impossibilidade e na prática que está dando certo, compreender a insegurança, o medo do novo, enfim, construir outras formas de trabalho implica compreender e agir sobre a realidade com a participação de todos.

**D) Escutar os professores, possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho.**

As PAPs explicitaram que não é fácil desenvolver o "olhar sensível", "a escuta atenta e sincera". Ouvir o outro significa considerar, de fato, sua fala e procurar compreender o significado de suas manifestações. Não é fácil nos despirmos dos preconceitos e aceitar ideias diferentes. A escuta é fundamental para que o diálogo se instaure. Não há diálogo sem escuta, não há problematização nem reflexão crítica sem escuta. Saber escutar e dialogar requer também assumir uma postura compreensiva, amorosa, humilde, acolhedora, o que pressupõe assumir tais posturas na vida.

**E) Coordenar o grupo de educadores, articulando teoria e prática**.

É preciso que os coordenadores de grupos saibam selecionar textos teóricos que possam contribuir para que os professores discutam, reflitam, relacionem teoria e prática, além de desafiá-los a também estudar e compartilhar seus estudos com o grupo. Esse não é um saber simples de se construir. Ao preparar uma reunião com professores os coordenadores precisam retomar o planejamento elaborado coletivamente, considerar o percurso do grupo, elaborar uma pauta de trabalho para aquele encontro, estudar essa pauta. A organização intencional de pequenos grupos de professores, para que o saber de um possa contribuir com o saber do outro, mostrou-se uma estratégia formativa que favorece a participação de todos. Esses aspectos foram muito debatidos nos encontros com as PAPs a partir da análise de registros de suas ações nas escolas. Além de textos teóricos as PAPs podem também fazer uso de filmes, músicas, imagens e outros recursos e linguagens que possam contribuir com os debates coletivos.

**F) Articular formação coletiva e interações individuais**.

A formação não ocorre apenas nas reuniões de HTPC, mas em todos os momentos de interação, inclusive nas interações individuais entre PAP e professor. Não se trata, pois, de refutar a individualidade, mas de articulá-la com a coletividade. A formação profissional de

professores também se articula com sua formação pessoal, sua capacidade de relacionar-se, comunicar-se, de emocionar-se, de sensibilizar-se, que também traduz a dimensão ética da profissão docente.

**G) Acolher as críticas, reclamações, queixas**.

É preciso despir-se de suas verdades, para acolher o posicionamento dos professores, pais e outras pessoas com as quais se interage, abrindo-se para o diálogo, superando a ideia de poder como forma de imposição e opressão. Saber colocar suas críticas, fazer uso da autoridade sem ser autoritária é também um aprendizado constante.

**H) Saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões, reflexões**.

As PAPs constataram e explicitaram, no decorrer dos trabalhos, sua necessidade de estudo, de construir fundamentação teórica. Esse estudo não se refere apenas às teorias sobre formação de professores e sobre os problemas da Educação. Inclui também conhecimentos sobre currículo, a articulação entre os conteúdos das áreas e a forma de tratamento desses conteúdos com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os saberes destacados pelo grupo de PAPs se imbricam, se constroem e reconstroem nas múltiplas relações que estabelecem com outros educadores e com o objeto de conhecimento. A construção de conhecimentos nessa perspectiva pressupõe estabelecer inúmeras relações, nas quais emergem novos conhecimentos e novas construções, desconstruções e reconstruções.

Fica claro, dessa forma, que os saberes necessários à coordenação pedagógica, que emergiram nas interações com as PAPs, não estão prontos para serem apreendidos e não foram suficientemente abordados de forma a favorecer sua construção por todas as PAPs. Tais saberes não são estáticos e se constroem e reconstroem continuamente, de forma peculiar para cada uma. Os registros reflexivos elaborados por elas durante os encontros relevaram essa peculiaridade.

**4 - Registros reflexivos elaborados pelas PAPs**

No decorrer de nossos encontros, solicitei que as PAPs elaborassem, por escrito, registros reflexivos sobre o trabalho que estavam desenvolvendo nas escolas. Recebi vários registros dos quais destaco os seguintes:

Registro da PAP Sara entregue no final do primeiro semestre de 2007:

*Esse diálogo entre várias PAPs ajudou-me a refletir que os problemas que temos são comuns em todas as escolas, pois quando assumimos a função de PAP, em primeiro lugar, achamos que vamos ajudar as professoras com nossas experiências em sala de aula (eu, principalmente, por ter 18 anos de magistério quando me candidatei). Pude perceber que a demanda em meu trabalho era muito grande e que não conseguiria dar conta, deixando assim o papel de PAP a desejar.*

*Mas, nesses encontros com as PAPs pude refletir bem sobre o papel da PAP com a formação continuada de professores. E que formador e professores devem ser parceiros na troca de experiências. Não somos donos do saber, mas podemos nos completar refletindo juntos. Também nos HTPCs tudo o que discutimos com o preenchimento de fichas, planos de ação, dificuldades dos alunos, é formação. Mas que ainda encontramos muita resistência de professores; pude também refletir em formação de professores que só recebem informações. Fazer um contrato de trabalho no início do ano, auto-avaliação e avaliação dos temas trabalhados são ações importantes para a coordenação.*

Registro da PAP Ana, em novembro de 2008 enviado por email:

*Ter* ideias *sobre a coordenação pedagógica é imaginar o que não se vivenciou. Não criei muitas expectativas até pra não chegar à conclusão de que tive muitas decepções. A coordenação é como dar aulas; a cada dia você aprende com seus alunos, seja nas relações pessoais como nas interpessoais, nos dias bons como nos chuvosos também. Nunca tive a expectativa de ser fácil nem muito menos impossível, pois existem várias maneiras de se coordenar um grupo. Você pode estar coordenando, planejando, orientando quanto a entrega e o preenchimento de documentos em atendimento a pais/professores/alunos, mas acima de tudo, coordenando o crescimento do grupo. Este não pode chegar ao final de um ano do mesmo jeito que estava no início.*

*Sinto que o professor espera a solução para seus problemas, como se fôssemos fadas-madrinha e muitas vezes estes não têm a solução satisfatória (do ponto de vista deles) ou a solução se encontra numa melhor gestão do tempo/espaço/classe e planejamento. Muito planejamento.*

*Conforme vai acontecendo a formação vê-se a crença do professor que ele já sabe tudo, e desestabilizá-lo é uma grande e enorme tarefa, me sinto um mágico tentando tirar coelhos da cartola.*

*Em vários momentos, na função de coordenadora, tinha a impressão de ser a atriz principal de um monólogo, pois os professores não queriam se expor. Na medida em que os professores me davam credibilidade, utilizando alguns exemplos ou atividades dos alunos para fomentar a discussão, fui conquistando a confiança [...]. Esboçar o plano de formação*

*achei bem complicado, até por não ter experiência de coordenar para "formar". Olhando o plano do ano anterior se vê a falta de clareza para fazer o registro, pois sabia bem o que o grupo precisava, mas não conseguia organizar meus registros para que isso se efetivasse [...]*

*Quanto à seleção de teoria para embasar prática: no início separei diversos textos que falavam sobre o tema escolhido, li todos e naquele momento eram os ideais. Assim que começou a formação, com o decorrer das discussões percebi que dois ou três textos dariam subsídio suficiente para alcançar meus objetivos, ficando os demais para o "saber mais".[...]* .

*Para o próximo ano pretendo continuar discutindo com os professores o trabalho com língua escrita, até porque ainda tenho muito claro que a organização do planejamento e suas várias etapas são fundamentais para uma boa aula.*

*Não posso deixar de registrar que boa parte das reflexões quanto a: plano de ação, formação e grupo se deve aos encontros realizados com as PAPs, onde as pessoas não têm vergonha de expor seus acertos e suas dificuldades e com isso todo o grupo cresce e se sente capaz de ser um formador em suas escolas.*

*Refletir, intervir e mudar são as três palavrinhas mágicas que precisam estar associadas à discussão e tematização de práticas para a construção de uma prática coletiva efetiva.*

Registro da PAP Fabiana, em novembro de 2008:

*Inicio o meu texto focando a questão da formação de professores, tarefa desafiadora e que muitas vezes me fez desanimar no meu trajeto profissional durante o meu percurso em 2007. Falar sobre formação de professores é uma tarefa bastante complexa. Quantos fatores envolvem essa formação, detalhes importantes que muitas vezes passam despercebidos... É ainda mais complexo falar de formação quando você mesma é a formadora!*

*Acredito que, antes de qualquer observação, é extremamente necessário que o formador conheça bem o seu grupo. Sem conhecer o seu grupo, suas necessidades, ansiedades e características, fica bastante difícil desenvolver um trabalho formativo com qualidade. Daí a dificuldade de traçarmos um plano de formação já no início do ano letivo se estamos atuando com um grupo novo, que não conhecemos, pois sequer sabemos como cada professor pensa. Há estratégias de trabalho para que conheçamos um pouco mais o grupo como dinâmicas, levantamento de necessidades formativas, preenchimento por parte dos educadores de fichas de dados, mas considero informações ainda vagas para a construção de um trabalho de formação com metodologias específicas quando de fato não se teve nenhum tipo de convivência com esse grupo. Para que esse trabalho ocorra, também é imprescindível a disponibilidade do grupo em querer participar dessa formação; daí a necessidade de se construir esse trabalho juntamente com os educadores. O olhar do formador no processo da constituição do grupo é de extrema importância.*

*Muitas vezes o formador se perde no trabalho de formação com o seu grupo porque não percebe esses fatores que citei acima. Conforme o formador vai conhecendo o seu grupo, vai adequando suas metodologias de trabalho, como em uma sala de aula: é necessário rever e refletir sobre a própria prática o tempo todo. É necessária uma reflexão crítica após o término de cada reunião, de cada intervenção com um educador, de cada observação de aula, de cada encaminhamento. O formador vai construindo e analisando suas próprias metodologias de trabalho diante do processo pedagógico formativo. As trocas de experiências [...] constituem-se em uma excelente estratégia de trabalho, pois percebemos que nossos problemas não são isolados e aprendemos umas com as outras nesse percurso.*

*Hoje, no ano de 2008, tenho plenas condições de trabalhar com o grupo de uma forma melhor, pois já conheço o mesmo há dois anos. A minha angústia no ano de 2007 se concentrava nos movimentos do grupo, pois ainda não conhecia as professoras com propriedade e muitas vezes sentia que faltava interesse, sentia certa resistência do grupo em fazer aquilo que era proposto. No decorrer do ano passado, descobri o quão era importante elaborar o plano de formação juntamente com o grupo e abrir espaço para que esse grupo falasse e expusesse suas angústias e dificuldades. Creio que esse ano tive condições de realizar um trabalho mais direcionado, com um foco mais preciso. Aprendi a lidar com os movimentos do grupo, sabendo como intervir em cada situação e planejando intervenções para situações que em 2007 considerava inesperadas, pois não acreditava que determinada situação pudesse terminar com um fechamento que não havia planejado. Hoje sei que algumas situações não ocorrem da maneira como esperamos, e que temos de estar preparadas para outras reações do grupo. Nesse sentido, afirmo que aprendi a planejar intervenções, pois temos de pensar nas intervenções para todas as situações. O grupo também cresceu, já me conhece e creio que estabelecemos uma relação de confiança. O movimento do grupo já não é o mesmo de 2007. Já não existe uma necessidade tão grande dos professores em exporem suas angústias e dificuldades; eu também já aprendi a lidar com isso. Creio que esse foi um crescimento que tive dentro do meu trabalho. Hoje me sinto mais segura ao conduzir HTPCs. [...]*

*Em relação aos avanços, além de ter conseguido aprender a lidar com os movimentos do grupo (fator importantíssimo para o bom andamento do trabalho coletivo), creio que avancei no trabalho relativo aos planos de ação, consegui fazer devolutivas em todos os bimestres e realizar formações coletivas e individuais em HTPC sobre o tema. Percebi os resultados nos próprios planos de ação, nos trabalhos com projetos e atividades seqüenciadas, que em 2007 quase não aconteciam. É claro, ainda não consegui atingir alguns professores que ainda precisam repensar nesse instrumento e também na sua prática, mas os avanços obtidos foram de extrema importância nesse percurso. Esse foi o foco do meu trabalho durante o ano letivo de 2008 [...] aprendi a fazer intervenções qualitativas, porém, o retorno que tive dos professores, em alguns casos, não foi bom, ou não existiu. Sinto-me bastante segura com relação a esses casos, pois atribuo esse fator a falta de comprometimento que infelizmente ainda existe na educação [...] nem sempre os professores estão dispostos a discutir sobre a sua prática.*

*Através da observação diária do trabalho do professor é que conhecemos de fato o quanto esse profissional está envolvido com o trabalho pedagógico. [...] É claro que sempre pensamos que poderíamos ter feito mais, ter orientado mais, ter acompanhado mais; mas não adianta realizarmos um trabalho de orientação processual quando o professor não coloca em prática aquilo que foi discutido, mesmo com conversas periódicas. Também aprendi a priorizar mais as demandas relativas ao meu trabalho, uma vez que me deparei com tantas demandas.*

*Outro trabalho realizado em 2008 que teve ótimos resultados foi a Escola de Pais, projeto desenvolvido por mim e pela PAD com o objetivo de discutir com os pais a educação do século XXI e a escola dentro desse contexto. Outro objetivo era aproximar a comunidade da escola, efetivando um vínculo de confiança com os pais e responsáveis. Foi muito enriquecedor ouvir a* ideia *que os pais tinham da escola, os conhecimentos que traziam, e o encantamento dos mesmos ao descobrir tantas coisas novas. Esse trabalho está surtindo frutos tão bons que daremos continuidade a ele no ano de 2009, modificando os horários dos encontros para que possamos atender a outros pais que não puderam participar em 2008.*

*O projeto "Planeta Terra, quem ama cuida", também foi um trabalho que gerou bons frutos. Todos os funcionários da escola começaram a modificar a postura perante o lixo que*

*acumulam em casa, bem como ao reaproveitamento do óleo de cozinha e ao recolhimento de pilhas usadas. Os alunos conseguiram levar conhecimentos relativos à preservação do meio ambiente para seus familiares, uma vez que muitos deles hoje utilizam a escola como ponto de coleta seletiva, de recolhimento de óleo de cozinha, de pilhas e baterias usadas. Mudamos de fato nossa postura, pois um educador naturalmente "supervisiona" a postura do outro em relação ao lixo, por exemplo, dando uma "bronca" no colega quando o mesmo joga um material reciclável no lixo comum. Agora sim, estamos prontas para sermos exemplos para os alunos! Acreditamos que esse trabalho é permanente e que sempre será desenvolvido dentro e fora da escola (parceria com a BEI[208]). [...] Hoje também tenho uma postura completamente diferente com o meio ambiente, que começa dentro da minha casa, e todos os educadores ficaram bastante contentes com o resultado do trabalho provindo desse projeto nesse ano letivo.*

*Para 2009 [...]gostaria de me dedicar mais às leituras de apoio (teorias), aos registros reflexivos, aos atendimentos individuais e ao PPP, de forma que todos conheçam de fato a importância desse instrumento e se sintam autores desse processo de construção. Também gostaria de me empenhar mais no meu próprio plano de ação, pois somente esse ano pude ter clareza do que de fato precisamos priorizar nesse instrumento, e continuar com a Escola de Pais. Avalio o trabalho deste ano letivo como bastante produtivo e com certeza tenho consciência que a parceria que tive com a PAD que está respondendo pela direção[209] e a confiança que temos uma na outra foi muito enriquecedora e importante para que todo esse trabalho tenha surtido bons resultados.*

No final de 2009 estive na escola B e a Fabiana comunicou que deixaria a função, relatando, emocionada, que as professoras da escola a homenagearam e agradeceram pelo muito que aprenderam com a seriedade do trabalho de coordenação desenvolvido por ela. A Fabiana também relatou que se sente uma profissional muito melhor e que poderá contribuir com a coordenadora da escola onde irá assumir aulas, "para que não tenha que enfrentar as dificuldades que enfrentei quando assumi a coordenação" (Fabiana).

Registro da PAP Sílvia, em novembro de 2008:

*Por nenhum momento eu pensei que pudesse me tornar PAP, e de repente, lá estava eu na coordenação sem ter a real noção de qual seria o meu "papel". Eu pensava que meu trabalho seria o de ajudar professoras na sala de aula, com alunos em dificuldades, acompanhar os conselhos de classes, recados, etc. (Que inocência!).*

*Iniciando em meio período na coordenação e ainda na sala de aula, até a chegada de uma professora substituta, constatei que o meu trabalho iria muito além. A primeira coisa que tinha que fazer era criar um espaço para unir as professoras, e pensei que elas poderiam tomar café juntas[210] nos dias de HTPC porque até então não existia tal espaço, mal sabia que*

---

[208] A professora da Biblioteca Escolar Interativa – BEI desta escola realiza um trabalho sistemático com a comunidade.

[209] Em 2008 a diretora ficou afastada e a PAD assumiu a direção, estreitando a parceria com a PAP.

[210] Antes, nas reuniões de HTPC, as professoras não tomavam café e saíam mais cedo. A Sílvia propôs mudança porque acreditou que o horário de café seria importante para o fortalecimento dos vínculos do grupo. Discutimos nos Círculos de Debates com o referencial de Madalena Freire (1997).

*acabara de dar o primeiro passo certo, pois algumas foram contra no primeiro momento, diziam que preferiam ir embora mais cedo, mas eu disse o quanto era importante para todas nós este momento e assim aceitaram minha ideia, combinamos como seria e até hoje dá muito certo.*

*Fui observando coisas que quando estava em sala de aula nunca havia notado* [...] *então fui participando das reuniões*[211] *e quando ouvia alguma coisa que não compreendia, anotava e depois estudava o assunto. Comecei a intervir na minha escola em coisas que observava que não podia continuar, e então comecei a ficar bem chateada, pois eu notava que as minhas colegas* [professoras da escola] *já não confiavam mais em mim, já que quando eu intervinha com alguma professora não ficava só ali, ia para o grupo, e uma professora que trabalhamos muito tempo juntas comentou: "não adianta você querer mudar, as coisas foram sempre assim e não vão mudar", mas tudo que eu queria é que elas me vissem como parceira, só que eu estava indo na contra mão. Nos encontros de PAPs com a Bete eu me sentia aliviada, porque ouvia as PAPs e voltava mais fortalecida, com muitas ideias.*

*O ano passado foi bem difícil, porque às vezes havia reuniões e cursos três vezes na semana e eu não conseguia acompanhar o trabalho na escola. O tema de discussões nos HTPCs foi alfabetização, que foi definido após o levantamento do conselho de classe das dificuldades apresentadas. No primeiro momento o grupo estava em dúvida entre aprofundar os estudos em Arte ou Matemática, e diziam que não agüentavam mais ouvir falar em alfabetização, só que os dados da nossa escola indicavam grandes dificuldades com alfabetização, apresentei os dados e deixei o grupo decidir. Diante dos fatos acabaram por decidir que não era viável outro debate senão em alfabetização, mas cometi o grande equivoco de não construir junto com elas o plano de formação.*

*Iniciei os encontros nos HTPCs discutindo o plano de ação das professoras, porque lá estavam misturados objetivos, conteúdos e estratégias, então propus que lêssemos a proposta curricular e escolhi o plano de ação do ciclo I, fomos percebendo e fazendo as alterações, foi ótimo, ao terminar a professora do 2º. Ano do ciclo II perguntou se eu não iria fazer o mesmo com o plano de ação delas, foi muito bacana e percebi ali o quanto eu poderia ajudar o meu grupo [...] Senti-me neste dia realizada. Logo após uma professora questiona o porquê não pode ser o mesmo plano de ação para todas as professoras do mesmo ano/ciclo, eu pergunto: mas será que todas as salas são iguais? Ninguém responde, eu continuo, dando um exemplo: a sala da professora C. tem o aluno G. que é cadeirante e tem Paralisia Cerebral. Será que todas vocês têm alunos como ele? E neste momento uma professora sugere que poderia ser um plano de ação comum por ciclo e para os alunos com dificuldades fariam registros em uma folha à parte, o grupo achou muito bom e eu disse que poderíamos tentar, pois já havia conquistado bastante por enquanto.*

*Ali eu já tinha ganhado o grupo de professoras, só que cometi o erro de levar uma música no HTPC "Estudo Errado" do Gabriel Pensador, e foi um desastre, elas acharam que eu estava jogando para o grupo o que eu pensava em relação ao trabalho delas, e se não bastasse, eu ainda pedi para uma pessoa filmar o HTPC sem permissão delas, porque estava tão legal que eu queria mostrar, propus um levantamento do que elas compreendiam com relação ao trabalho com a diversidade em sala de aula e poucas participaram, lemos um texto e não foi nada produtivo, algumas tentavam entrar na Internet (a reunião ocorreu no laboratório de informática), mas se eu tivesse prestado atenção ao aos movimentos do grupo eu teria parado tudo para ouvi-las. Se eu soubesse que estavam incomodadas com a filmagem pararíamos, porque o mais importante era que nosso trabalho acontecesse. Fui embora muito mal e no próximo HTPC coloquei a verdade e me senti aliviada, a reunião foi produtiva.*

---

[211] A Sílvia está se referindo às reuniões nos Círculos de Debate desta pesquisa.

*Com o afastamento da diretora por problemas de saúde,* [em meados de 2007] *outra assume o cargo e no primeiro momento decido sair da coordenação porque estava passando por um momento difícil na escola, professoras que mal falavam comigo, porque havia coisas gritantes acontecendo e cada um tem um jeito de conduzir as coisas, eu percebia que estava vendo os problemas, mas que tem coisas que não cabem a PAP, mas nada acontecia, ficava só nas conversas e o aluno na sala pedindo socorro. A nova diretora conversa comigo e diz que confia em mim e quer que eu continue. Ela reúne toda equipe da escola e deixa claro qual é o meu papel e que está do meu lado, para mim foi uma surpresa eu não esperava, mas a partir dali tudo mudou, acho fantástico o trabalho que ela propõe na nossa escola, só que naquele momento estávamos sem PAD e nós duas nos desdobramos diante dos problemas da escola, mas eu me sentia muito feliz porque estava vendo que as coisas estavam acontecendo. [...]*

*As discussões nos HTPCs estão refletindo no trabalho das professoras, nas fichas de rendimento e nos portfólios. Apareceu, pela primeira vez, avaliação dos alunos sobre oralidade, que era um eixo pouco trabalhado na escola.*

*Para 2009 acho que é importante levar em conta o processo de crescimento do grupo na elaboração dos planos de ação e também considerar que o tema para discussões formativas nos HTPCs deverá ser definido pelas professoras, só que não pode ser uma escolha aleatória, temos que fazer, no início do ano, um levantamento dos problemas da escola, como, por exemplo, a baixa freqüência, e toda equipe reunida desde os inspetores, secretaria, pessoal da cozinha, da limpeza, devem participar desta reflexão, discutindo por que isso acontece e como podemos ajudar. A partir dessa discussão o grupo de professoras pode definir um tema para aprofundamento dos estudos nos HTPCs.*

*Para mim lendo todos os registros dos encontros de PAPs,*[nos Círculos de Debates desta pesquisa] *vejo o quanto aprendi, mas não é um trabalho fácil e me sinto recompensada quando a diretora chega e diz que não poderia dormir enquanto ela não me escrevesse uma carta após o resultado do IDEB, falando o que ela acha do meu trabalho, o quanto ajudei o meu grupo, e que ela confia em mim, mas me cobro muito e fico magoada quando as professoras ficam chateadas comigo, mas eu tenho que fazer o meu trabalho tem coisas que não podem acontecer, chateada ou não eu não posso ser conveniente com certas coisas.*

Em seguida, apresento apenas o fragmento inicial e final do registro da PAP Rosa, pela impossibilidade de apresentar o registro todo, com 19 páginas, contendo um quadro com diversos itens acerca do trabalho da escola e sua avaliação sobre cada um.

Registro da PAP Rosa, em novembro de 2008.

*Considero que o trabalho desenvolvido com o grupo de professoras este ano contribuiu bastante com meu progresso profissional. Passei a compreender melhor as questões relacionadas ao plano de formação, PPP, coerência entre prática, discurso e documentos. Senti que tive melhor organização nos encontros de HTPC e uma melhor sistematização de minha prática. [...]*

*Parece-me que as questões planejadas no PPP não foram de fato definidas coletivamente.*

*Acho que com algumas professoras, foi possível conseguir que percebessem um pouco mais a intencionalidade do trabalho, evoluíram na qualidade do planejamento.*

*Neste ano os dias do curso em parceria*[212] *fora do horário de trabalho, ao contrário do que eu esperava, contou com um número muito maior de professoras. Acho que valeu o esforço para que este curso acontecesse, de encontrar alguém competente. Foi possível casar o problema real da escola aos anseios e necessidades das professoras. Percebi que o curso prendeu as atenções das professoras, porque além da formadora tratar das questões que eram pertinentes à necessidade delas, o conhecimento específico que a formadora tinha, favoreceu que ela desse aprofundamento a dúvidas, problematizasse e fizesse links com outras questões, ampliasse referenciais. Recursos que não sei se estaria gabaritada a fazer por ter uma função polivalente.*

*Acho que para que o planejamento ficasse mais efetivo, mais rico, seria imprescindível que eu tivesse maior conhecimento de conteúdos, pois poderia problematizar e contribuir com discussão, reflexão, intervenções...*

*Chego à conclusão de que o processo formativo não pode estar somente atrelado às reuniões formativas, mas atrelados a um processo contínuo de intervenções, discussões, organizações e acompanhamentos. Isso requer da coordenação e da equipe de gestão além de muito preparo em termos de gestão de grupo, conflitos, dinâmica, conhecimento específico, uma coesão e um plano de ação muito bem pensado, intencional, amarrado entre ações, intenções e registros.*

*Acho que evolui meu olhar neste aspecto. Antes, meu olhar para o PPP estava dissociado da prática cotidiana, do fazer dos professores, dos planejamentos bimestrais e anuais. Agora, percebo que estou mais atenta, me preocupando mais com esta integração.*

*Meu foco para o plano de formação no ano de 2009 será para as questões da coletividade, a intencionalidade, sistematização e planejamentos. Acho que estes são grandes pilares que, se bem trabalhados, podem surtir em evolução para os alunos.*

*Também não poderemos perder de vista a questão da organização da gestão da escola. Várias questões a meu ver poderiam ter sido encaminhadas de maneiras mais efetivas, se tivessem tido planejamento sistematizado, antecipado e terem sido acompanhadas e garantidas de perto pelas integrantes da equipe de gestão. As tarefas de sistematização parecem burocráticas, mas são imprescindíveis na organização das ações. Acho que não houve esta consciência quanto à importância delas para a equipe de gestão e por isso, tantos maus entendidos e problemas de relacionamento.*

Como vimos, nas manifestações iniciais das PAPs, a mudança do olhar como professora em sala de aula para coordenadora causou impacto, desencadeando sentimento de despreparo e até mesmo frustração. Foi no dia a dia, vivenciando situações inéditas, refletindo sobre as mesmas, discutindo com outros profissionais, estudando, apoiando-se em referenciais teóricos que aos poucos as dificuldades foram sendo enfrentadas e algumas delas superadas. As PAPs hoje têm uma visão mais consistente do significado de seu trabalho. Dialogar sobre suas dificuldades iniciais e sua prática, no desempenho da coordenação pedagógica, possibilitou a construção de outras análises, outros conhecimentos e ações.

---

[212] Já citado no capítulo anterior.

Considerei significativo, nos registros, o avanço apontado na coordenação de grupos. As PAPs relataram maior segurança e tranqüilidade para lidar com situações de conflito e maior compreensão das resistências dos professores. Foi citada, também, a importância de conhecer o grupo de professores, observar e analisar suas práticas, além de ouvi-los e considerar suas falas. O instrumento "observação" foi apontado por algumas PAPs como importante para coleta de dados para subsidiar suas ações. A organização de registros das observações e das conversas com professores também foi considerado relevante, embora nem todas as PAPs o façam ainda.

Outro avanço significativo se referiu às discussões intencionais com os professores sobre os planos de ação, em algumas ocasiões coletivamente, nos HTPCs, e outras vezes individualmente. Essa ação das PAPs repercutiu em momentos de planejamento coletivo com mais intencionalidade e elaboração de planos de ação qualitativamente melhores, ainda que apenas com parte do grupo de professores.

A relação com a comunidade, o diálogo com os pais sobre o trabalho da escola favorecendo vínculos de confiança e parceria foi citado como avanço pela Fabiana, mas no acompanhamento às escolas observo que é uma preocupação de todas. Neste ano de 2009 a equipe da escola **C,** PAP Sílvia, iniciou um projeto com a comunidade – não apenas pais de alunos, mas também representantes das associações de bairro e de outras instituições locais. Numa primeira etapa deste trabalho, os líderes da comunidade, que é formada por várias vilas, vão à escola para conversar com os alunos sobre a história daquelas vilas. Participei de um desses encontros, no qual um líder comunitário relatou os problemas econômicos e sociais que os levaram a abandonar seu Estado de origem, migrando para São Bernardo do Campo/SP. Enfrentaram muitas dificuldades, mas as conquistas foram alcançadas pela articulação entre eles: organizaram associações, realizaram assembléias, fizeram mutirões e reivindicações ao poder público. Ouvir essa história relatada por quem a viveu e ainda vive, é muito significativo para a aprendizagem dos alunos, que ampliam seus conhecimentos conversando com seus familiares, vizinhos e pesquisando na internet. A sistematização desses conhecimentos de formas diferenciadas, pelas turmas de alunos, será objeto de apresentação em um evento com a participação de toda a comunidade.

A ideia é ampliar essa relação entre escola e comunidade, por meio de ações articuladas entre os moradores do bairro e escola para que todos aprendam. Este exemplo demonstra que há uma preocupação em redefinir o papel da escola, sua relação com a comunidade, ampliando o conceito de trabalho coletivo.

No que se refere à relação com os professores parece comum, nos registros das PAPs, considerar que ainda há resistências, uma vez que nem todos concebem o papel da escola na mesma perspectiva e há certa descrença, por parte de alguns professores, nas propostas de participação, discussão e tomadas de decisões coletivamente. Para a Ana é preciso que os professores tenham desejo de participar, de discutir e mudar. Sem esse desejo o trabalho fica mais difícil. Por outro lado, a Fabiana cita que as PAPs precisam investir nessa proposta de participação e diálogo, despertar esse "desejo" - e este é um trabalho contínuo.

A elaboração dos registros reflexivos apresentados neste capítulo provocou, nas PAPs, exercícios de análise do todo da escola e de seu papel frente aos diferentes aspectos que compõem este todo, inclusive prevendo ações para o próximo ano. Foi também um exercício de sistematização do pensamente por meio da escrita, que em muito contribui para reflexão da própria prática, o que evidencia a importância do registro para a pesquisa e também para a formação das PAPs. Os registros e manifestações das PAPs revelaram que os desafios da coordenação pedagógica as levaram a construir outros saberes para que a equipe escolar assuma a Educação democrática como um projeto coletivo.

Considerando, ainda, que o desempenho da função de PAP pode provocar o crescimento profissional e pessoal, uma última questão foi proposta para que as PAPs respondessem por escrito, no início de 2009.

## 5 – Crescimento profissional e pessoal

Após esse processo de discussão com as PAPs, propus uma questão para verificar a percepção das PAPs acerca da relação entre crescimento pessoal e profissional. A questão estava assim formulada:

**O meu trabalho como PAP contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional e consequentemente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?**

**SIM - NÃO - EM TERMOS**

**Justifique a sua resposta.**

PAP Ana

*Em termos.*

*Em relação à contribuição pessoal e profissional, a função trouxe um novo olhar ao que acontece na sala, que deixa de ser meramente acaso e acaba sendo fruto de uma*

*construção do dia a dia, coisas que fogem ao olhar do professor por estar muito envolvido com sua sala. [...]*

*A observação de sala, traz um crescimento e um envolvimento com a equipe muito bacana, mas também muito ambíguo já que estando PAP estamos fora da sala de aula e aprendizagem do aluno tem muito mais a ver com o Professor em sala para que as coisas aconteçam muitas vezes dependendo exclusivamente da vontade deste mudar ou ousar, nós entramos meio que como encantador de serpentes, [...]. Não podemos esquecer nosso papel de "encantadoras": adequar, mudar, ou mesmo tematizar boas práticas ajudam muito, mas também se o professor não estiver disposto a mudar posturas ou comportamentos que vão contra o aprendizado dos alunos... de nada vai adiantar todo esse trabalho. Outro ponto que precisa ser abordado é o papel do coordenador enquanto formador, isso o obriga a dar o melhor de si e cobrar cada vez mais a qualidade desta formação que é um aprendizado a cada novo tema a ser trabalhado, principalmente porque estes temas geralmente mexem com boa parte do grupo e sendo assim nos remete ao cuidado que temos que ter com o outro, com o que dizer, de como ouvir, de não tomar partido,sinto que ouvia muito pouco e hoje consigo ouvir mais do que falar.*

*Sei que voltando para uma sala de aula meu comportamento enquanto professora não será o mesmo, pois também aprendi com minhas companheiras (professoras), já que estando PAP estou fora da sala de aula e a aprendizagem do aluno tem muito mais a ver com o professor em sala [...]*

*Não podemos esquecer que tentamos enquanto PAPS mudar, adequar ou mesmo tematizar boas práticas que acontecem em nossas escolas, mas também se o professor não estiver disposto a mudar posturas ou comportamentos que vão contra o aprendizado dos alunos... de nada vai adiantar todo o trabalho. Por outro lado é muito bacana, quando o professor traz histórias de sucesso.*

PAP Rosa

*Sim. Considero que meu trabalho como PAP contribui com meu crescimento pessoal na medida em que regularmente me põe em contato com situações diversas, com pessoas, formas de pensar e trabalhar distintas. Enquanto vou vivendo situações de acerto, erro, sofrimento, felicidade, vou pensando em outras estratégias para lidar com as situações... Isso, a meu ver, resulta em progresso pessoal.*

*Exercer a função de PAP contribui muito com meu progresso profissional, pois a função requer que estudemos, que tenhamos contato com diversas práticas, que pensemos a respeito de interações, de dinâmicas que integrem a fundamentação teórica à prática, que pensemos numa forma de dar significado à prática intencional. Tenho que pensar o tempo todo com o olhar da pedagoga a respeito de questões que possivelmente não seriam pensadas se não houvesse a responsabilidade de mediação e formação.*

*Uma vez que o trabalho é coletivo, projetado a partir da realidade que os alunos apresentam, acho que todos os investimentos estão atrelados a eles, caso contrário, não faria sentido qualquer tipo de investimento.*

*Acho que as ações de intervenção da PAP com professores podem refletir assertivamente na aprendizagem dos alunos, por isso acredito nelas.*

*No meu caso, com algumas professoras, tenho clareza do resultado que algumas de minhas intervenções promoveram (principalmente as relacionadas à formação).*

PAP Fabiana

*Com certeza acredito que o meu trabalho como PAP me fez crescer muito, tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Também acredito que posso e preciso crescer mais, pois necessitamos de desafios para crescer enquanto profissionais e sempre podemos (e devemos) aprender mais. O conhecimento é inacabado. [...]*

*Percebo sim, através do dia-a-dia e dos resultados obtidos, que o processo de ensino-aprendizagem nessa escola é bom, os alunos aprendem sem dificuldades na sua grande maioria e apresentam aprendizagens significativas. Sinto-me parte desse processo, uma vez que acompanho, oriento os professores e os auxilio em suas dificuldades sempre que necessário. [...]*

*Hoje me sinto reconhecida nesta escola pelo trabalho que realizei e que ainda realizo e acredito que ter esse reconhecimento por parte do grupo com o qual trabalhamos é de extrema importância para que percebamos e reflitamos em cima da qualidade do trabalho que estamos desenvolvendo. Às vezes me sinto desanimada, sem "chão" diante de algumas situações. Outras vezes penso que educação é muito mais do que pequenas coisas que paramos para discutir dentro do âmbito escolar, que preciso ampliar minha área profissional para poder contribuir de formas diferentes e ter olhares diferentes para algumas coisas também. [...]*

*Acredito sempre que o crescimento na vida profissional também reflete em um crescimento na vida pessoal. Hoje tenho um olhar muito mais crítico em relação ao mundo, em relação a tudo, até a um filme que assisto. O fato de uma pessoa se realizar profissionalmente a faz se sentir melhor, mais forte. A faz acreditar que pode conseguir muitas coisas, desde que haja esforço e empenho. Quando estou mal no meu trabalho, isso também reflete na minha vida pessoal. Fico triste, desanimada. Na verdade, nossa vida profissional faz parte da nossa vida pessoal. Não podemos viver sem um trabalho. Por essa razão, acredito que esse trabalho precisa ser prazeroso, pois ficamos mais tempo no trabalho do que com nossa família e amigos. Eu sempre digo: o dia em que eu levantar da minha cama e me queixar por precisar ir trabalhar, mudo de profissão. Para ser educador é preciso ter paixão naquilo que fazemos. Ser educador depende de comprometimento e de esforço pessoal, para que possamos contribuir de fato com uma educação de melhor qualidade.*

PAP Sílvia

*Bom, é impossível dizer que alguém passa a ser PAP e não muda, penso sinceramente que todo professor teria que vivenciar esta experiência, ver do lado de fora o trabalho do outro e ter o compromisso de ajudar todos os alunos.*

*O trabalho como PAP contribuiu muito na minha vida, aprendi muito, superei muitas dificuldades que às vezes nem eu mesma pensei que pudesse, me fortaleci na convivência com o outro, aprendi que não lidamos da mesma forma com todas as pessoas, e quando olho para a equipe desta escola, vejo o quanto todos nós crescemos, foi dolorido, foi, mas mudar dói, e o melhor, o resultado são os alunos, as faltas diminuíram e muito, vejo projetos maravilhosos acontecendo nas salas de aula, professoras que não acreditavam no trabalho sistemático de leitura com os alunos, e agora tornou-se rotina. No horário de planejamento não preciso mais chamá-las para este momento elas se organizam com o maior compromisso, nos conselhos de classe percebo o quanto os alunos progrediram, e que a chave de tudo isso é acreditar no grupo e desafiá-las a buscarem as soluções e por incrível que parece as soluções se mostraram melhores do que eu esperava. Como você mesma vê, aprendi muito, mas tenho muito a aprender, a chave é a busca, é o não comodismo.*

Com estas respostas das PAPs foi possível identificar a relação entre a formação profissional e pessoal. O desenvolvimento profissional ocorre na pessoa do professor, que, em sua vida pessoal, também opera mudanças de valores, modos de ver, de sentir, de agir. Muda sua relação com o outro, com seus familiares, com amigos e pessoas de seu convívio. A ética profissional está intimamente imbricada com a ética que se assume na vida pessoal. O desenvolvimento profissional de educadores pode favorecer uma postura de relação pessoal com o outro de acolhimento, respeito, amorosidade, humanidade enfim, o que reflete no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Houve relatos de PAPs sobre a forma como passaram a olhar o outro e a se olhar, a forma como foram percebendo mudanças também pessoais, porque os princípios na Educação também são princípios de vida. As PAPs queriam "ser mais", que para Freire é uma vocação ontológica na luta esperançosa pela humanização.

Santos Neto (2006), em seus estudos acerca da necessária "Educação Transpessoal", entendida como educação na/para inteireza, contribui para ampliação do debate. A partir da obra de Stanislav Grof, Santos Neto apresenta argumentos para uma Educação Transpessoal, que auxilia a pessoa a caminhar rumo a inteireza de si mesmo, que passa pelo nível corporal, emocional, racional e espiritual.

Para o autor, dificuldades nas relações com o outro, sentimentos de frustrações, etc. podem ser superados a partir da ampliação da consciência pessoal e do trabalho de auto-exploração na perspectiva transpessoal.

> Estimular os professores na perspectiva da auto-exploração e autoconhecimento poderia auxiliar a desbloquear grandes entraves do trabalho coletivo e da gestão democrática. (p.67)

Mas este propósito não pode ser assumido apenas pela Educação. O autor reconhece os limites para uma Educação Transpessoal, o que nos levaria ao necessário aprofundamento sobre o tema, e a novas pesquisas que contribuíssem para avançarmos nessa direção.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

> A linguagem de quem se insere na realidade contraditória, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade.
>
> Paulo Freire

Nesta pesquisa, procurei apresentar um panorama que demonstra a complexidade da educação pública escolar, constantemente regida por leis, diretrizes e reformas. Em 1998, com o início da municipalização do Ensino Fundamental I – anos iniciais, em São Bernardo do Campo, um novo Estatuto do Magistério foi elaborado. O princípio da gestão democrática nas escolas levou à criação de funções, que foram regulamentadas no Estatuto de 1998, com o objetivo de incluir parceiros do diretor para partilhar a gestão escolar.

Para a coordenação pedagógica foi criada a função de Professor de Apoio Pedagógico – PAP, considerando que a formação universitária em pedagogia e dois anos de docência seriam pré-requisitos suficientes para o desempenho dessa função, o que me levou a questionar, nesta pesquisa, se **esses Professores, quando assumem a função têm, de fato, condições para coordenar o trabalho político-pedagógico das escolas.**

Minha hipótese de que enfrentam muitos obstáculos tendo em vista a própria realidade da formação nos cursos de pedagogia, o contexto em que assumem tal função e a complexidade inerente ao trabalho de coordenação se confirmou.

As manifestações das cinco Professoras de Apoio Pedagógico - PAPs, sujeitos desta pesquisa que participaram de Círculos de Debates em 2007 e 2008, indicaram que assumem a função sem ter a dimensão da responsabilidade e complexidade desse trabalho. Quando a PAP Sara assumiu a função, considerava que os conhecimentos da docência seriam suficientes acreditando que seu trabalho limitava-se a contribuir com as outras professoras, mas ao se deparar com as diversas responsabilidades e situações escolares que considerava difíceis de enfrentar, sentia-se despreparada e insegura. O mesmo ocorreu com a PAP Sílvia e, em outras proporções, com as demais PAPs que, apesar de já terem experiência anterior, se depararam com problemas de diferentes naturezas do contexto das escolas em que passaram a atuar naquele ano (2007), e nem sempre sabiam como lidar.

De acordo com a política do Município, as PAPs também assumem a coordenação dos HTPCs, concebidos como tempo/espaço de discussões coletivas semanais e se configura em

formação contínua de professores em serviço, mas, quando iniciamos nossos diálogos nos Círculos de Debates, revelaram que não compreendiam que essa formação vincula-se a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, cujo sentido e significado pode não estar claro para as equipes escolares quando o compreendem como mais um documento burocrático a ser entregue para a Secretaria de Educação. No decorrer da pesquisa, as PAPs revelaram que não articulavam as discussões coletivas com as professoras em torno do PPP durante o ano, acreditando que a elaboração do PPP se daria apenas no período inicial do ano letivo.

Compreender o PPP como um instrumento de luta a favor da educação democrática, como argumentei nesta pesquisa com base nos estudos citados, implica numa construção coletiva por meio de diálogos, pesquisas, análises de dados, definições de princípios, metas, ações, o que implica em desafiar a equipe escolar para assumir um posicionamento político-pedagógico coletivamente. Esse trabalho é contínuo e prescinde de coordenadores que possam liderar esse processo, provocar reflexões, problematizar as contradições que podem estar ocorrendo nas escolas por meio de práticas que reforçam as exclusões e organizações rígidas de tempos e espaços, transmissão de conteúdos como verdades absolutas como também as boas práticas que valorizam e consideraram a realidade dos alunos como ponto de partida para ampliar suas aprendizagens. Coordenar esse trabalho de análise ampla das ações escolares é um grande desafio para as PAPs e, em muitas situações sentem-se sozinhas para observar, coletar dados, estudar e dialogar com a equipe de professores sobre a cultura que pode estar predominando nas escolas e a relação com a comunidade.

Em algumas ocasiões foi possível verificar que as PAPs, no intuito de provocar reflexões da equipe docente, reproduzem nas escolas o que vivenciam em cursos, sem considerar o contexto, e acabam recebendo críticas do grupo de professores, como ocorreu com a PAP Sílvia quando usou uma música e quando decidiu filmar a reunião de HTPC. A filmagem pode ser uma estratégia muito interessante para provocar diálogos e reflexões sobre o trabalho coletivo, mas não pode ser usada sem o conhecimento do grupo e sem discutir o que se pretende com esse recurso. Isto significa também que para a PAP selecionar um texto, uma música ou outro recurso como mediação para a discussão com os professores, é necessário ter claro os objetivos, conhecer e considerar os conhecimentos da equipe de professores, suas expectativas e a contribuição desse recurso com as discussões coletivas e *práxis* pedagógica.

Quando realizamos a análise inicial dos planos de formação das cinco escolas, elaborados em função da diretriz da SEC, constatamos que os conteúdos definidos pela equipe

de gestão não partiam de um diagnóstico elaborado e discutido coletivamente pela equipe escolar, nem se articulavam ao plano de ação dos professores. Os conteúdos elencados nos planos de formação eram discutidos em uma parte dos HTPCs e na outra parte os professores se reuniam para elaborar o plano de ação, estabelecendo-se dois momentos desconectados.

Elaborar diagnósticos sobre a escola, provocar análises coletivas e definir **com os professores** os temas considerados prioritários para debates e estudos coletivos nos HTPCs é um grande desafio, mas, no decorrer da pesquisa, constatamos que vem se constituindo como uma tentativa das PAPs. Os avanços citados por elas demonstram que estão enfrentando esse desafio para construir outras relações com os professores, incluindo-os como sujeitos co-responsáveis pelo trabalho coletivo, mas admitem que ainda enfrentam dificuldades.

Nos Círculos de Debates discutimos o processo formativo nas unidades escolares que não pode estar somente atrelado às reuniões nos HTPCs, como mencionou a Rosa em seu registro, pois é um processo contínuo de intervenções, discussões, organizações e acompanhamentos. Docência e formação têm uma relação intrínseca, o docente está o tempo todo ensinando e aprendendo, assim como outros educadores. O processo formativo ocorre em todos os momentos e espaços escolares, e também fora da escola, e significa refletir permanentemente sobre a coerência entre os princípios que se assume teoricamente e sua efetivação nas ações praticadas pelos educadores. Essa compreensão é relevante quando se assume a coordenação pedagógica.

O envolvimento de todos com as questões escolares, tendo em vista o compromisso com o ensino e aprendizagem dos alunos, com base em princípios e objetivos comuns é uma construção contínua. Assumir o diálogo para essa construção coletiva, como processo dialético-problematizador, impulsiona o pensamento crítico, qualifica o trabalho dos professores e contribui para seu desenvolvimento profissional e pessoal. É esse, portanto, o sentido que pode assumir a formação contínua no âmbito escolar, considerando seus limites, como foi abordado ao longo desta pesquisa.

Nos Círculos de Debates com as PAPs, vivenciamos o conceito de diálogo que consideramos fundamental na coordenação do trabalho coletivo nas escolas. No entanto, nas manifestações das PAPs e nas análises de seu trabalho, constatou-se que os encontros coletivos nas escolas nem sempre são organizados assumindo o diálogo sobre as questões político-pedagógicas e práticas docentes como elementos fundamentais de estudos e reflexões que possam qualificar o trabalho pedagógico da escola como um todo.

As PAPs revelaram que há professoras com ótimas práticas, que valorizam os saberes, a cultura, a participação e a expressão dos alunos, mas há também aquelas apegadas ao livro didático, que transmitem conteúdos de forma descontextualizada, mantém os alunos enfileirados e assumem posturas autoritárias. No entanto, o diálogo-problematizador acerca dessas práticas contraditórias prescinde de algumas condições. Ficou evidente que mesmo que conseguissem identificar as ambigüidades que coexistem nas escolas, as PAPs, quando assumiam a função, nem sempre conseguiam organizar o trabalho coletivo elegendo o diálogo como categoria fundante no sentido de provocar análises críticas, seja para valorizar e socializar as boas práticas como também para tratar de práticas que poderiam ser consideradas inadequadas. Havia uma grande temeridade em tocar em certas lógicas baseadas, por exemplo, na transmissão acrítica de conteúdos e não serem compreendidas pelas professoras que se diziam "experientes" e que "sempre trabalharam assim" e isto provocava sentimentos de insegurança e sentiam certa culpa por essa situação, conforme manifestaram.

As experiências nos Círculos de Debates no decorrer desta pesquisa e a vivência na coordenação pedagógica, segundo registros das PAPs, contribuíram para que conquistassem avanços, o que não significa resolver todas as questões em torno da coordenação pedagógica, levando em conta também que os citados avanços ocorrem de forma diferenciada e peculiar para cada PAP.

Em suas manifestações, as PAPs não questionaram a política da SEC que atribuía a elas a responsabilidade pela coordenação desse trabalho, ou seja, não consideraram que a superação dos problemas que enfrentavam não era apenas responsabilidade delas, individualmente, mas havia um contexto mais amplo que resultava nessa situação. Ao mesmo tempo em que a coordenação é considerada "menor" na escala hierárquica, há a expectativa de que resolvam os problemas de ensino e aprendizagem, muitas vezes sozinhas.

A pesquisa revelou ainda que, ao assumirem a função, é difícil para as PAPs desligarem-se da sala de aula para atuar na coordenação do trabalho pedagógico coletivo, seja porque provocar reflexões da equipe escolar depende de certas condições, inclusive técnicas, seja porque se sentem parte do grupo de professoras, como relatou a PAP Rosa quando teve sua prática analisada no Círculo de Debates. Além disso, enfrentam um clima de certa hostilidade por parte daqueles professores que não as legitimam enquanto responsáveis pela coordenação.

As PAPs também relataram que, quando esgotavam suas possibilidades de lidar com os problemas na relação com professores, recorriam à autoridade da direção da escola. Este

fato evidenciou que, em muitas situações, sentem-se inseguras na coordenação de grupos – mesmo porque também são professoras - e não se auto-legitimam. Elas recorrem à diretora por ter autoridade para intervir, ou justificam as cobranças que fazem junto aos professores como uma "determinação da SEC", o que dificulta ainda mais sua relação com a equipe docente, sendo que essa situação foi debatida com as PAPs, uma vez que, para construir relações mais positivas, precisam assumir a busca da coerência entre princípios declarados e ações, e esta é uma construção permanente.

Outro problema identificado foi a própria nomenclatura PAP, criada no Estatuto de 1998, evidenciando que elas são Professoras de Apoio e estão coordenadoras, mas não são coordenadoras. Esta nomenclatura além de não ter boa sonoridade, não abarca a complexidade da função. Por exemplo, quando alguém se diz professor, dentista, engenheiro, etc., o título profissional carrega o significado do tipo de ocupação, ou seja, a escolha profissional carrega a definição da identidade e, no caso das PAPs, essa não definição cria problemas para a própria identidade profissional. A origem da nomenclatura PAP, criada com o Estatuto de 1998, e o contexto em que as professoras assumem a função contribui com o problema da não legitimidade.

Por outro lado, a pesquisa também revelou que, no decorrer do desempenho da função, há PAPs que vão construindo saberes teóricos e saberes de experiência, o que passa a dar legitimidade ao seu papel, conforme citaram em seus registros. Mas nem sempre é assim. A PAP Sara, por exemplo, continuou se sentindo não legitimada e sentia também que ainda lhe faltavam conhecimentos para que pudesse assumir a coordenação. Sua opção foi retornar para a sala de aula, porque se identificava muito mais com a profissão docente. Como docente, sentia-se legitimada pelas professoras e pela diretora pelo bom trabalho que realizava com os alunos, o que não ocorria quando estava PAP, o que evidencia que ser uma boa professora não é requisito suficiente para se assumir a coordenação pedagógica. Além disso, a possibilidade de retorno à sala de aula faz com que muitas desistam da função[213] e não se fortalece a equipe de gestão das escolas. Como vimos nesta pesquisa, em 2007, as cinco escolas estavam constituindo uma nova equipe de gestão, e isto é muito freqüente nesta rede, revelando que os problemas estruturais também dificultam o fortalecimento do trabalho coletivo, além de tantos outros problemas citados nos relatos das discussões com as PAPs.

[213] A função de PAP não é "muito concorrida" em escolas com grande número de turmas e em local de difícil acesso.

Os diálogos nos Círculos de Debates sobre as situações escolares foram contribuindo para que as PAPs analisassem criticamente as conseqüências das políticas e diretrizes na organização do sistema de ensino e das escolas, favorecendo a construção de conhecimentos relativos à coordenação pedagógica. Sair do papel de ajudar professoras para assumir a responsabilidade pela coordenação efetiva do trabalho político-pedagógico foi se tornando um desafio assumido por todas.

Mas isto não significa que as mudanças são imediatas. O fato das PAPs terem vivenciado, nesta pesquisa, participação em reuniões coletivas de forma dialógica e reflexiva não faz com que se tornem, imediatamente, reflexivas ou que assumam o diálogo e a participação em todas as situações escolares, posto que se trate de uma construção gradativa e não linear. A pesquisa revelou que é preciso um trabalho formativo contínuo com os profissionais que assumem a coordenação pedagógica, provocando reflexões e auto-avaliações acerca das transformações em suas práticas, que implicam em construir novas teorias, num processo de reflexão contínua.

Nos diálogos com as PAPs foram abordados problemas conjunturais e estruturais que interferem na dinâmica escolar, evidenciando a complexidade da coordenação pedagógica e revelando que não é razoável atribuir apenas a elas a responsabilidade pela constituição e fortalecimento do trabalho coletivo na escola. Nesse sentido, é também necessário re-configurar a organização da escola, cuja coordenação precisa ser de fato partilhada pelos gestores, aprendendo a trabalhar juntos e a articular as dimensões administrativas e pedagógicas, assumindo princípios comuns. O objetivo de uma escola é que os professores ensinem e os alunos aprendam, mediados por uma proposta curricular consistente, portanto a *práxis* pedagógica é a questão central que inclui a organização administrativa em função dos princípios que orientam a *práxis* coletiva.

As considerações desta pesquisa em relação à função de PAP, que revelam a inadequação de se atribuir apenas a elas a coordenação do trabalho político-pedagógico[214] nas escolas nos levam a analisar o quanto essas dificuldades também estão relacionadas aos necessários saberes para o desempenho dessa coordenação. Nesse sentido, a pesquisa

[214] A administração que assumiu em 2009 realizará concurso público para o cargo de coordenador pedagógico, cujo edital foi publicado no jornal Notícias do Município, em 09/10/2009. A Secretaria de Educação solicitou para a EOT planejar uma formação de 300 horas que será oferecida aos aprovados no concurso, o que é uma conquista importante. Por outro lado, o coordenador pedagógico pode continuar assumindo sozinho a responsabilidade pela coordenação, atribuindo-se a ele ainda mais responsabilidades pelos resultados da escola, mantendo-se a fragmentação e as relações de poder, o que indica a necessidade de outras pesquisas.

pretendia verificar se: **a função de coordenação pedagógica não exige saberes que passam pela docência, mas vão além dela? A base teórico-metodológica da coordenação pedagógica é a docência e práticas pedagógicas que incluem, mas não vão além dela? Os cursos de Pedagogia têm conseguido êxito na formação inicial de professores polivalentes e ao mesmo tempo pedagogos para exercerem as funções de gestores na escola?**

A pesquisa revelou que, para desempenhar as funções de coordenação pedagógica, as PAPs mobilizam saberes teóricos construídos na formação universitária e na formação contínua como docentes, saberes da experiência na docência que inclui a participação em HTPCs como professoras e, também, saberes construídos fora dos ambientes de educação formal. São saberes experienciais, de conhecimentos teóricos e pedagógicos que, no entanto, apresentam limites para o enfrentamento das diversas, complexas – e inéditas - situações com as quais se deparam na coordenação pedagógica. Esses limites se revelaram em diferentes momentos durante os encontros, tanto nos vários relatos das PAPs, quanto na análise coletiva do grupo acerca do trabalho pedagógico coordenado por elas.

As manifestações das PAPs revelaram que os cursos de pedagogia frequentados por elas pouco contribuíram para o desempenho da coordenação pedagógica, posto que não promoveram análises aprofundadas acerca das políticas de governo, da organização dos sistemas públicos e das escolas, da relação entre os conteúdos escolares e a realidade social, do papel do gestor como articulador do PPP e da formação de professores em serviço no âmbito escolar, dentre outros aspectos relevantes com os quais as PAPs se depararam quando assumiram a função. As PAPs consideram que os cursos de pedagogia apresentam limites tanto para a formação de gestores como também para a formação de professores polivalentes por não tratarem com aprofundamento os conteúdos das diversas disciplinas, que estão previstas nas diretrizes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com elas, o curso superior que frequentaram abordou as ciências da educação e metodologias de algumas disciplinas de forma aligeirada e fragmentada e não ofereceu a fundamentação teórica necessária para elaboração de um currículo consistente para o Ensino Fundamental[215], que possa articular as diferentes disciplinas em torno de temas relevantes para a formação cidadã dos alunos.

[215] É preciso destacar que o curso de pedagogia forma professores para a docência no Ensino Fundamental I, Educação Infantil, EJA e também forma pedagogos que assumem cargos de especialistas, tais como diretores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, o que nos leva a questionar a possibilidade e qualidade dessa diversidade formativa num mesmo curso.

Sobre a questão do currículo, cabe destacar que, embora a SEC tenha publicado a Proposta Curricular do Município Volume I em 2004 e Volume II em 2007, não promoveu ações formativas com os professores da rede[216], atribuindo esta responsabilidade às PAPs quando discutem os planos de ação dos professores. Os diálogos com as PAPs revelaram os limites deste trabalho nas unidades escolares, uma vez que também elas sentem necessidade de estudos sobre as especificidades das disciplinas, para entender melhor a Proposta Curricular e, consequentemente, para coordenar o currículo escolar. Para a elaboração do currículo, precisam discutir diferentes temas e conteúdos abordando as diferentes disciplinas, o que evidencia a necessidade das PAPs também construírem conhecimentos específicos para poder coordenar.

A Sílvia e a Rosa, quando abordaram o tema oralidade nos HTPCs, tiveram que pesquisar e estudar com certo aprofundamento. Não significa que primeiro é preciso estudar o tema para depois coordenar, mas o profissional que assume a coordenação, por diferenciar-se do grupo, precisa problematizar, provocar reflexões, sistematizar conhecimentos e, para isso, precisa dedicar-se a estudos mais aprofundados sobre o conteúdo que será tratado coletivamente.

Nesse sentido, a Rosa valoriza o curso em parceria porque é coordenado por um especialista contratado pela equipe escolar e ela, sendo professora polivalente, nem sempre consegue o aprofundamento teórico necessário. Essa consideração da Rosa evidencia que as parcerias com outros profissionais podem contribuir, desde que esses profissionais abordem temas que estejam articulados às necessidades de ampliação dos estudos da equipe escolar.

Essa situação nos leva a considerar que tanto a formação inicial/universitária dos professores e gestores, aligeirada e fragmentada, quanto as políticas e diretrizes com as quais os educadores se deparam no desempenho da profissão, nem sempre oferecem o embasamento necessário para o tratamento adequado das áreas curriculares. Talvez isto explique o “apego excessivo aos livros didáticos” por parte de alguns professores, como disseram as PAPs.

Além das questões relativas ao currículo, as PAPs também mencionaram que na formação inicial/universitária é praticamente ausente a discussão sobre a realidade das escolas públicas. Os educadores dessas escolas estão, cada vez mais, enfrentando situações de alunos vítimas de violência, trabalho infantil e tantas outras experiências desumanizantes relatadas

[216] A participação dos professores na elaboração da Proposta Curricular citada ocorreu por representação - um professor de cada escola - o que foi insuficiente para sua implantação, implementação e concretização na rede municipal. A Proposta Curricular foi elaborada com um número limitado de páginas e não abordou suficientemente certos fundamentos e conceitos.

pelas PAPs, e os professores, de modo geral, não estão preparados para enfrentar essa realidade. Ainda assim, há expectativa de que as escolas procurem estratégias para ensinar os mesmos conteúdos para todos os alunos, como se os professores fossem capazes de ensinar a todos como se fosse a um só, e espera-se que as PAPs possam acompanhar e orientar os professores para esse propósito.

Novamente nos parece que as políticas de governo desconsideram que as necessidades e especificidades das escolas e seu alunado exigem mudanças nas políticas educacionais de forma articulada com um conjunto mais amplo de mudanças nas políticas em outras áreas: alimentação, saúde, habitação, transporte, segurança, etc. Os problemas enfrentados pelos alunos, em sua vida cotidiana, interferem em sua relação com os saberes escolares. E não se pode esperar que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos da mesma forma, ao mesmo tempo, e sejam submetidos a avaliações padronizadas.

A Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação vem discutindo, com as equipes de gestão, a necessária adequação do currículo em função das características e necessidades dos alunos, mas esta discussão ainda é inicial e não ocorre diretamente com os professores. Apesar de termos práticas docentes exitosas, muitos professores têm dificuldades, conforme revelaram as PAPs, que também mencionaram as queixas de professores que se sentem cansados e desmotivados. Há dificuldade, segundo relato delas, em lidar com o aluno que não vai à escola porque precisa ganhar algum trocado na feira, com aquele que se envolve em situações de risco, com aquele que têm atitudes de violência e mesmo com pais e mães com atitudes de negligência, agressividade e, como disseram as PAPs, há professores que esperam que elas resolvam o problema. Também há dificuldade no diálogo com a comunidade e mesmo com situações que mantém a lógica excludente nas escolas, por exemplo, promovendo festas com venda de gêneros alimentícios ou passeios que são cobrados dos alunos. Mesmo que se garanta a participação dos que não pagam, essa prática em si é excludente, mas esse tema é polêmico e difícil de abordar.

A análise desse panorama indica, para as equipes escolares, a necessidade de pesquisar e elaborar um mapeamento da comunidade, suas expectativas em relação à escola, suas crenças, valores, práticas culturais, dentre outros aspectos. Esse mapeamento poderá contribuir para a equipe escolar analisar criticamente a realidade social, política, econômica e o papel da escola em termos de reforçar ou contribuir para transformar a realidade. Esse trabalho pressupõe conhecimentos teóricos, pedagógicos e opções políticas para a construção de um currículo que considere o aluno real, seus anseios, suas crenças, esperanças e

desesperanças, sua cultura, seus valores, transformando a escola num lugar de participação, diálogo, debate, solidariedade.

Não é fácil coordenar um trabalho nesses termos uma vez que exige das PAPs / gestores, a construção de saberes de diferentes naturezas para compreender a organização social, política, econômica, os valores hegemônicos, as injustiças, as desigualdades, as exclusões. Exige saberes para provocar análises críticas da equipe escolar sobre essa realidade, para instituir diálogos, inclusive com a comunidade, sobre o tipo de sociedade que queremos ajudar a construir, o tipo de aluno que queremos formar e a necessária construção de uma proposta educativa comprometida com os processos de humanização.

Os saberes pedagógicos, didáticos, metodológicos, disciplinares, se articulam à opção política desta proposta e, desta forma, assumem uma perspectiva de ação para transformação, podendo fundamentar outras teorias e outras possibilidades de ação.

É um trabalho de grande complexidade que compreende a formação docente, no âmbito escolar, para a construção coletiva de um projeto de Educação articulado a um projeto de sociedade, portanto, torna-se necessário, para coordenar esse trabalho, que as PAPs construam saberes para além da docência, o que as levou a procurar, por iniciativa própria, outros espaços formativos em cursos de especialização ou pós-graduação[217].

A responsabilidade pela transformação da Educação escolar, no entanto, não pode ser atribuída apenas às PAPs/gestores. Considero que muito contribuiria a parceria de universidades para auxiliar as equipes escolares na pesquisa para a um mapeamento sobre o contexto escolar - coleta de dados sobre alunos e comunidade, por exemplo - auxiliando também no processo dialógico para análises dos dados coletados tendo em vista a elaboração do PPP, que vem se revelando um grande desafio para as escolas.

Como não há parcerias, as PAPs estão procurando enfrentar esse desafio, organizando sua rotina para coletar dados e analisar as práticas escolares de acordo com seus recursos e possibilidades, procurando discutir tais dados, na medida do possível, nas reuniões coletivas.

Nos Círculos de Debates, as PAPs foram desafiadas a analisar as situações escolares reais e de sua própria prática, num processo de “ir e vir”, ou seja, análises e reflexões sobre a organização e realidade escolar, discussões nos Círculos de Debates, ações nas escolas, novas discussões e assim por diante, num processo contínuo de ação-reflexão-ação-reflexão,

[217] Em outubro de 2009, participei da defesa da PAP Rosa, na PUC (mestrado), que foi aprovada com nota 10. Assim como eu, a freqüência na pós-graduação ocorreu fora do horário de trabalho.

considerando as possibilidades de mudanças para a construção desse coletivo, incluindo os professores como sujeitos do processo de ensinar e aprender.

A Rosa, que havia planejado uma formação para as professoras, ao ter sua prática analisada e debatida no Círculo de Debates, passou a incluí-las nesse processo formativo, possibilitando sua participação na escolha do tema para estudo coletivo, considerado como problema prioritário daquela escola em termos de ensino e aprendizagem, embora tenha constatado, nos debates posteriores, que incluir as professoras apenas na definição do tema para estudo coletivo não é suficiente. Os docentes precisam participar da definição do tema, mas também do planejamento e da avaliação de seu próprio processo de discussão coletiva no âmbito escolar, que é um processo formativo. Trata-se do "apoderamento" dessa formação pelos docentes, para seu desenvolvimento profissional e pessoal, que não se limita à escola, assumindo-se como sujeitos da formação, sem deixar de reconhecer a necessária coordenação desse trabalho pela equipe de gestão, no âmbito da escola.

Nesse percurso de diálogo com as PAPs cada uma foi criando formas peculiares de estimular a participação e o envolvimento das equipes de professores, nas respectivas escolas. Nas interações com outras PAPs, cada uma foi construindo sua identidade como coordenadora, embora ocupassem uma função temporária.

É certo que os problemas estruturais e conjunturais também dificultam a constituição do trabalho coletivo nas escolas, como discutimos no decorrer dos estudos e diálogos com as PAPs, o que remete a considerar as várias mudanças que precisam ser consideradas em diferentes âmbitos.

Uma das necessidades, como já indicaram outras pesquisas, é ampliar a carga horária dos professores para contemplar a docência em aulas com os alunos e também horários para estudo, pesquisa, participação em reuniões de conselhos de classe, conselho de escola, APM, reuniões com toda a equipe da própria escola para construção e fortalecimento contínuo do PPP, além da participação em eventos fora da escola e debates sobre políticas públicas. Trata-se de uma ampla política a ser implantada, que prescinde de investimentos importantes na Educação, alem do necessário debate com os educadores.

Manter a carga horária docente em período integral apenas em uma escola, melhorando a remuneração, poderia contribuir com os propósitos de participação aqui mencionados e de melhoria da qualidade da Educação escolar. As condições objetivas de trabalho estão intimamente ligadas com a formação de professores e seu desempenho profissional, portanto precisam ser debatidas. Por outro lado, essa questão não se resolve

simplesmente aumentando a carga horária dos professores sem que se promova um debate sobre a construção da identidade docente, seu papel político e pedagógico que não se limita às aulas. O sentido e o significado do trabalho docente, sua dimensão pública, política e participativa, sua formação enquanto instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal, merecem fóruns de debates e discussões.

Ampliar os espaços participativos, que também são formativos, significa compreender que a formação contínua precisa ocorrer dentro e fora da escola, como também já apontaram outras pesquisas (FUSARI, 1997). É preciso que os professores participem nos trabalhos coletivos que são realizados nas escolas, mas também em cursos, programas de pós-graduação, congressos, seminários, fóruns de debates inclusive para debater e decidir sobre políticas públicas.

O município de São Bernardo do Campo poderia organizar fóruns de debates ou conferências livres, propiciando maior participação dos educadores nos debates sobre os diferentes temas tão relevantes na atualidade: gestão participativa, papel da escola na atualidade, conceito de ciclos de aprendizagem, conceito de currículo, avaliação, inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, trabalho com a diversidade e tantos outros, inclusive sobre as políticas e diretrizes para o fortalecimento da escola pública democrática. É preciso destacar que o Município tem uma situação privilegiada, em termos de estrutura e pessoal qualificado para atuar nessa perspectiva. A Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação teria condições de organizar e desenvolver projetos de formação com os educadores da rede, somando-se à contribuição de outros profissionais e de universidades.

Por sua vez, os gestores – diretores e coordenadores - trabalhando junto com os professores, também poderiam, com essas medidas, encontrar condições mais favoráveis nas unidades escolares, para ampliar seus espaços de debates e construção de conhecimentos.

A parceria com as universidades é relevante para compreender a formação contínua como um *continuum*, articulada com a formação universitária inicial e que se estende por toda a vida do educador. Esta proposta significa mobilizar as universidades para desenvolver projetos / pesquisas colaborativas envolvendo seus alunos e os docentes da rede municipal acerca de temas considerados relevantes no contexto de atuação dos sujeitos.

As universidades, nessa perspectiva de parceria, também poderiam organizar encontros com os administradores da rede municipal para diálogos sobre questões relativas à Educação, bem como para debater acerca dos dados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas.

A Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo poderia, ainda, discutir com os educadores um projeto de formação no âmbito interno e externo, financiando algumas formações de acordo com os diferentes interesses e necessidades dos educadores, como bolsas para mestrado e doutorado, por exemplo, que atualmente são custeados pelos próprios educadores que têm essa possibilidade.

Outra proposta interessante seria a criação de uma Revista de Educação, pela própria Secretaria de Educação, para publicação de artigos, relatos de experiências de educadores, divulgação de eventos e sugestões culturais.

São várias as possibilidades de incluir os docentes em debates, participação em pesquisas, estudos, seminários, compreendendo que a formação se prolonga para além da escola e dos espaços acadêmicos, ocorrendo também nos espaços públicos, sindicatos, associações locais, teatros, cinema, centros culturais, museus, espaços de lazer e tantos outros.

Essas ideias discutidas nos Círculos de Debates, mediadas pela fundamentação teórica de Freire, contribuíram para se analisar os limites e possibilidades da coordenação pedagógica nas escolas, identificando, construindo, descontruindo e reconstruindo saberes considerados relevantes aos profissionais que assumem essa função para ampliar suas possibilidades de ação.

Os debates que ocorreram, nesta pesquisa, a partir de situações concretas sobre as questões que envolvem a Educação e a coordenação pedagógica nas escolas, num exercício dialógico-dialético como propõe Freire, já pressupõem um processo formativo para a transformação, corroborando com a tese aqui defendida de que os conceitos abordados por esse autor podem ser reinventados na atualidade especialmente tendo como foco a análise e o debate sobre a educação pública democrática. Essa fundamentação teórica é valiosa tanto nos processos educativos em si, quanto nas pesquisas acadêmicas, que também se tornam formativas.

Procurei demonstrar, com o enorme esforço de realizar esta pesquisa, que os fundamentos dos Círculos de Cultura nos oferecem consistência teórica para que os educadores possam se sentir sujeitos de seu pensar e agir, por meio de interações dialógicas que promovam estudos e análises coletivas de situações da realidade evidenciando suas contradições, que ao serem problematizadas abrem possibilidades para novas análises e ações.

Esse processo dialético-dialógico revela também as ambigüidades que coexistem num mesmo sujeito, favorecendo o autoconhecimento e re-elaboração da cultura pessoal e

profissional, inclusive para que se possa construir a consciência gradativa da responsabilidade social e da opção política que se assume.

## QUESTIONAR É PRECISO

Certeza é quando a ideia cansa de procurar e pára.

Adriana Falcão

As reflexões e considerações apresentadas não se encerram com esta pesquisa. Como a ideia ainda não cansou de procurar, há questões que perduram. São os problemas, as perguntas que nos mobilizam para a busca inquieta e contínua de outras possibilidades, caminhos alternativos, nunca definitivos, posto que nunca estamos certos de nossas certezas.

Deixo aqui algumas questões que podem provocar outras análises, outros debates, uma vez que "questionar é preciso":

- Diante da fragilidade da proposta que criou a função de PAP, da complexidade e especificidades que envolvem o trabalho de coordenação pedagógica, cabe perguntar: em que medida o concurso para coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo resolveria a questão da legitimidade e da fragilidade teórica? Uma formação inicial oferecida pela Secretaria de Educação aos aprovados no concurso seria uma política a ser implantada, mantida e ampliada para os demais cargos?

- Manter a figura do diretor e do coordenador pedagógico com diferenças hierárquicas e salariais reforça a fragmentação do trabalho e a separação entre a dimensão administrativa e pedagógica? A "superação" estaria no trabalho em parceria entre o coordenador pedagógico e diretor, para que ambos assumissem a coordenação pedagógica que inclui a dimensão administrativa? Se ambos assumirem a coordenação pedagógica não seria mais adequado manter o mesmo nível hierárquico e salarial[218]?

[218] Não estou defendendo a constituição da equipe de gestão na perspectiva de "cargo vitalício", sendo necessário discutir formas mais adequadas de remoção dos educadores para outras escolas.

- A parceria coordenador-diretor com mesmo nível hierárquico e mesmas responsabilidades poderia ser um dos caminhos possíveis para instituir relações menos assimétricas e lidar com o desafio de formar coletivos articulados nas escolas para enfrentar a complexidade do trabalho pedagógico e a necessária educação humanizadora? Com qual currículo formal? Com qual projeto político-pedagógico?

- Na política atual, ser professor para alunos que freqüentam os anos iniciais do ensino fundamental significa ter conhecimentos necessários para abordar conteúdos relativos às áreas de matemática, língua portuguesa, educação física, história, geografia, arte, ciências, como também em tecnologia, educação sexual, educação para a paz e outros temas da atualidade. Não seria demais, mesmo para um professor muito bem formado? A solução seria substituir os professores polivalentes por especialistas? Nesse caso, como lidar com a relação afetiva dos alunos dessa faixa etária com tantos professores especialistas? Como articular tantos professores no Projeto Político Pedagógico voltado a alunos desta faixa etária, uma vez que esse Projeto ainda não é bem compreendido em sua dimensão político-pedagógica? A divisão do trabalho por especialistas não fragmentaria o trabalho provocando mais isolamentos?

- Manter professores polivalentes trabalhando por projetos – com diferentes temas - com assessoria de especialistas seria uma proposta viável para superar as necessidades de conhecimentos específicos para professores polivalentes? Nesse caso, como ocorreria a articulação entre os professores polivalentes e os especialistas? Em qual tempo/espaço?

- Atualmente, o quadro ou grade curricular limita o trabalho do professor, que precisa dividir as aulas de acordo com os tempos definidos para cada disciplina, revelando que as políticas contribuem com as fragmentações, mesmo quando é o mesmo professor, polivalente, o responsável pelas

disciplinas. O trabalho por projetos, a partir de questões-problema relativas a determinados temas, cujo estudo, pesquisa, debates remeteriam ao estudo das diferentes disciplinas levando à construção e sistematização de conhecimentos, seria uma forma de substituir as atuais grades? Contribuiriam para o trabalho coletivo, podendo, tais projetos serem assumidos por mais de um professor?

- A atual política do MEC indica que os alunos com diferentes tipos de deficiências - física, mental, auditiva, visual, deficiências múltiplas, transtorno global do desenvolvimento, autismo e, também, alunos que apresentam altas habilidades/superdotação - sejam incluídos nas classes comuns com apoio da Educação Especial. Os cursos de pedagogia estão formando bem os professores polivalentes para trabalharem com alunos deficientes ou com altas habilidades nas classes comuns?

- Atualmente, os cursos de pedagogia, além de formarem professores polivalentes, também formam pedagogos que podem assumir, nos sistemas de ensino, a direção ou coordenação das escolas, a supervisão e outros cargos nas secretarias de educação. Os estudos e pesquisas sobre gestão escolar e gestão de sistemas têm contribuído muito com a construção de conhecimentos nesse campo de atuação. Diante da complexidade e especificidades que caracterizam a docência e a gestão, cabe perguntar: Os cursos de pedagogia estão formando bem professores polivalentes e também gestores? Seria adequado separar os cursos de formação para professores e para pedagogos?

- Considerando que a educação escolar é um direito do cidadão e um dever do Estado, não seria mais coerente formar professores em Universidades Públicas?

São muitas as perguntas para as quais não há respostas definitivas nem certezas. Mas são justamente as perguntas que nos movem, que nos levam a acreditar que novos caminhos são possíveis.

> Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador.
>
> Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação básica no Brasil: a política do Conselho Nacional dos Secretários de Educação-CONSED.** Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

AGUIAR, M. A. da S. **O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do governo FHC.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002. p.72/89.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo:Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, M. I. **"Cala a boca já morreu"! Com a palavra, os professores.** Revista Desafios da Conjuntura. Publicação do Observatório da Educação da Ação Educativa. N. 24, Maio/2008. P.6-7

ANTUNES, A. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

APPLE, M. A economia e o controle do dia-a-dia da vida escolar. In: **Currículo e ideologia.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARELARO, L. A formação dos educadores e da cidadania cultural em Diadema: um modo Paulofreireano de fazer! In: SAUL, A. M. (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola.** Disponível em http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm - Acesso em 10/11/08.

BATISTA NETO, J. & SANTIAGO, E. (orgs.) **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BAUMAN, Z. **Globalizaçao, as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.

BEISEIGEL, C. de R. **Política e educação popular no Brasil: um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos.** Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

BORGES, I. C. N. Uma experiência com a formação docente na gestão Paulo Freire. In: SAUL, A. M**.** (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 29ª. ed**.** São Paulo: Brasiliense, 2008a.

**_____ Círculo de cultura.** In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

CAMPOS, E. F. E. **A Construção da autonomia docente: percursos e percalços.** Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2004.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** 4ª. ed**.** São Paulo: Editora brasiliense, 1989.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **A nova LDB ranços e avanços**, Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

ESTRELA, M. T., MADUREIRA, I., LEITE, T. "Processo de identificação de necessidades – uma reflexão". Revista de Educação, Lisboa, v.8, No.1,1999.p.29-47

FALCÃO, A. **Mania de explicação.** São Paulo: Moderna, 2001.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) **Política educacional**: **impasses e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO, M. A. S. **A pedagogia para além dos confrontos.** Conferência proferida em Belo Horizonte durante o Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse? Setembro de 2002. Síntese publicada na Revista eletrônica Pedagogo Brasil. O futuro do planeta em suas mãos. Disponível em http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/apedagogiaparaalem.htm. Acesso em 09/12/07.

_____ **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. V. 31, n. 3, 215 p., set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade.** 3ª. edição. Textos marginais. Porto, 1974.

_____ **Educação como prática da liberdade.** 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ **Educação e mudança**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**.** In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____ **Educação e atualidade brasileira**. 2ª. ed. São Paulo:Cortez, 2001a.

_____ **Política e educação.** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____ **Cartas à Cristina reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª. edição São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 46ª. ed**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3ª. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

_____ **À sombra desta mangueira.** 8ª. ed.São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____ **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa.** 35ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____ **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.**18ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2007b.

FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M. C. **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação.** Revista Educação e Sociedade, vol. 23, n.80, setembro/2000 p.136-167

FURTER, P. **Educação e vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1966.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1988a.

_____ **Tendências históricas do treinamento em educação.** Revista IDÉIAS / Fundação para o Desenvolvimento da Educação, N. 1- Secretaria do Estado da Educação. São Paulo: FDE, 1988b. p.13-27.

_____ **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Revista IDÉIAS / Fundação para o Desenvolvimento da Educação, N. 8 - Secretaria do Estado da Educação. São Paulo: FDE, 1990. p.44-53

_____ **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** Revista IDÉIAS / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. N. 16 – Secretaria do Estado da Educação. São Paulo: 1993. p.69-77.

_____ **Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. G. et al. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FUSARI, J. C. & FRANCO, A. de P. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária.** www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm. Acesso em 26/05/08

GADOTTI, M. (org) **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF:UNESCO, 1996.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**.** In **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GATTI, B. A. & BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artimed, 1997.

GIROUX, H. A. & McLAREN, Peter Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomaz T. da (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Loyola. 1998.

Instituto Pichon-Riviére de São Paulo **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére.** Petrópolis: Vozes, 1991.

ISHIHARA, C. A. **O olhar do professor para a formação contínua em um cenário de projetos.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001a.

_____ **Saberes da docência: entre o escrito e o vivido.** Mimeo 2001b.

LUCAS, J. G. **A teoría na formação do educador: análise dos "grupos de formação permanente" de profesores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1992.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Caderno CEDES, Campinas, São Paulo: Papirus, n.36, p. 13-20, 1995.

MATE, C. H. Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ O coordenador pedagógico e as reformas. In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formaçao docente.** 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____ O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.

MONCEAU, G. **Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente.** Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. V. 31, n. 3, 215 p., set./dez. 2005.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional – a questão política**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista** 2ª. ed. São Paulo: Graal, 2000.

PASSOS, L. A. Leitura do Mundo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PELISSARI, C.**A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão.** Cadernos de Educação, Reflexões e Debates. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005 p.37-39.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002a.

_____ Apresentação à Edição Brasileira**.** In: Contreras, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002b.

PINTO, M. C. V. Uma experiência de formação de professores: aportes Freireanos. In: SAUL, A. M. (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIDENTI, M. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Lisboa, Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 2ª. ed. Petrópolis:Vozes, 1980.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. E. et al. **Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa.** Revista Educação e Linguagem, Ano 9, No. 13 jan-jun, 2006. São Bernardo do Campo, SP: UMESP.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais.** 3ª. ed**.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.346-367. Disponível em www.scielo.br e www.cedes.unicamp.br.

SANTOS NETO, E. dos **O projeto político-pedagógico da escola; caminho para organização e articulação do trabalho coletivo.** Revista do Congresso de Educação Continuada – Pólo 7. Taubaté: Unitau/SEE-SP, p.17-20, 1998.

_____ **Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof** S. Bernardo do Campo, SP: Metodista; Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

SAUL, A. M. **Modelo da pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1971.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** 12ª ed. São Paulo: Editores Autores Associados, 1996.

_____ **Educação brasileira, estrutura e sistema**, 8ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____ Legado educacional do "longo século XX" brasileiro**.** In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____ **Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf
Acesso em 30/06/09.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos**.** In. NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote e IIE, 1992.

SEVERINO A. J. **O diretor e o cotidiano da escola.** Revista Idéias. São Paulo: FDE, no. 12, p.79-88, 1992.

SILVA Jr. C. A. da et.al. **Infância, educação e neoliberalismo.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, L. **Alfabetização de jovens e adultos: um pouco de história.** In: Brasil alfabetizado em foco. (Boletim) Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm. Acesso em 10/11/08.

TEIXEIRA, W. da S. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1965).** Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

TEODORO, A. **Globalização e educação Políticas educacionais e novos modos de governação.** São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 3ª. ed**.** São Paulo:Cortez, 1986.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S; (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam J. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (org) **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF:UNESCO, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola *uma construção possível***. Campinas-SP: Papirus Editora, 2000.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 4.024, de 20 de dezembro, 1961.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –** 5.692, de 11 de agosto, 1971.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 9.394 de 20 de dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCN.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PMSBC. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Estatuto do Magistério -** Lei 4.681 de 26 de novembro, 1998.

PMSBC. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Estatuto do Magistério –** Lei 5.820 de 03 de abril, 2008.

PMSBC. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEIs**. São Bernardo do Campo: SECE, 1992.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Parâmetros em Ação. SEC: São Bernardo do Campo: SEC, 2000.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Formação continuada. Retrospectiva 1997-2001** São Bernardo do Campo: SEC, 2001.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Validação caderno de educação municipal.** São Bernardo do Campo: SEC, 2002.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular Volume I**. São Bernardo do Campo: SEC, 2004a.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Caderno de Validação. Gestão Escolar – 1º. Compêndio, Ensino Fundamental**. São Bernardo do Campo: SEC, 2004b.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular Volume II**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.