

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**CAMILA DOS SANTOS ALMEIDA**

**O PROCESSO FORMATIVO DO PROGRAMA LER E  
ESCREVER: UMA ANÁLISE DA REDE DE  
FORMAÇÕES PROPOSTA PELO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

CAMPINAS

2014

**CAMILA DOS SANTOS ALMEIDA**

**O PROCESSO FORMATIVO DO PROGRAMA LER E  
ESCREVER: UMA ANÁLISE DA REDE DE  
FORMAÇÕES PROPOSTA PELO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elvira Cristina Martins Tassoni

PUC CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372  
A447p

Almeida, Camila dos Santos.

O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo / Camila dos Santos Almeida. - Campinas: PUC-Campinas, 2014.  
187p.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Crianças - Escrita. 3. Alfabetização. 4. Educação e Estado. 5. Professores - Formação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t372

**Autor: ALMEIDA, CAMILA DOS SANTOS.**

**Título: "O PROCESSO FORMATIVO DO PROGRAMA LER E ESCREVER: UMA ANÁLISE DA REDE DE FORMAÇÕES PROPOSTA PELO ESTADO DE SÃO PAULO".**

**Orientador: Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

**Data: 19/02/2014**

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI**



---

**Profa. Dra. MARIA SILVIA P. M. L. DA ROCHA**



---

**Profa. Dra. ANA LÚCIA GUEDES PINTO**

## **AGRADECIMENTOS**

*Se eu pudesse dizer algo a quem deseja ingressar no mestrado seria: Leia os agradecimentos das dissertações, primeiro.*

*Não resisto em fazer esta reflexão antes de também expor aqui quantos queridos fazem parte desta dissertação, seja em forma de apoio, de incentivo, ou pela formação em minha vida.*

*Nos agradecimentos que li durante o mestrado, sempre me inquietei sobre quanto eles são carregados pelo peso da ausência neste período. Os maridos, em geral, são os mais agradecidos. Com razão! E toda a história de que a esposa edifica o lar? Como debruçada a tantos livros? Os pais são os segundos mais agradecidos. Ah, os pais. Estes seres que fazem toda a nossa história e que então nós optamos por nos distanciar, mesmo as vezes estando dentro da mesma casa, para escrevermos solitariamente um imenso trabalho e dedicarmos uma página deste imenso trabalho à eles. E por aí vem os filhos, os professores e todos de que alguma forma foram deixados de lado para a dedicação com a construção de conhecimento.*

*Mas outro aspecto comum em todos agradecimentos é a mensagem implícita de “consegui”. Ares de mais do que dever cumprido, um sonho realizado. Sim, foi deixando tantos queridos de lado que conseguimos, é claro que tenho que apresentar aqui os meus queridos.*

*Não começarei com o agradecimento ao marido, pois este é o próximo projeto de empenho após o mestrado. Este pretende-se que seja o primeiro a ser agradecido no doutorado – quem sabe.*

*Não sei quem vem primeiro nesta fila, meu pai ou minha mãe. Então, coloco-os juntamente, mesmo estando distantes há tanto tempo. Meus queridos que sempre depositaram tanto e esperaram tanto de mim. Meus sonhos só são sonhados porque vocês me permitiram e me ajudaram. Nossa história é tão cheia de distanciamentos físicos de contradições de ideias, mas sempre de um amor imenso e por isso, são vocês a quem mais devo agradecer;*

*Aos meus avós e principalmente à avó Esther que me olha de uma nuvem linda lá do céu. Por me fazerem sempre sua princesa e se encantarem com o mínimo que eu fizesse;*

*Ao anjo sem asas que me foi enviado e que em tudo este presente neste processo: minha Tia Lia. Companheira e parceira com quem contei tanto neste tempo, e com quem sei que sempre posso contar;*

*A amiga Rosângela, companheira de debates, desabafos, desafios de vida. Amiga que influenciou palavras e olhares deste trabalho, com sua visão crítica e correta;*

*Ao Adriano, meu príncipe, que me apoia tanto e colabora diretamente em todas as tarefas para que eu esteja centrada no trabalho da dissertação e pelo amor que entrega e desperta cada dia mais em mim;*

*Ao Jorge, sogro e revisor deste trabalho. Engenheiro e amante das palavras. Pessoa que me inspira interessantes debates sociais, bem como risadas espontâneas, leves, mesmo em assuntos sem nenhuma natureza cômica;*

*À irmã Letícia, também revisora, colaboradora e incentivadora deste trabalho.*

*À querida orientadora Cris, paciente, atenciosa, dinâmica e sempre tão zelosa. Quem acreditou nas minhas ideias, conseguiu lapidá-las com toda delicadeza. Incentivou-me, não me permitiu desistir e se mostrou uma amiga muito especial. Um presente nesse mestrado que lembrarei sempre com muito carinho;*

*Ao Deus querido. Que me trouxe até aqui, que ouviu meu choro, atendeu minhas preces e me faz crer cada dia mais no Seu amor e no Seu poder;*

*E como acho sempre que as pessoas exageram nos agradecimentos, tomando páginas preciosas do meu tempo de leitor, pararei por aqui, agradecendo de forma geral todos que me apoiaram, incentivaram e me fizeram ver o mundo de uma forma diferente.*

*E como todos mestrandos – acredito - finalizo estes agradecimentos, em lágrimas, pensando quantas pessoas queridas e especiais tenho em minha vida e que me ausentei para dedicar-me a este trabalho. Pois não é que na distância é que muitas vezes reconhecemos mesmo os nossos maiores tesouros.*

*Obrigada meus queridos;*

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de formação proposto pelo Programa Ler e Escrever do estado de São Paulo, com foco na figura do Professor Coordenador como formador. O programa é uma política da Secretaria de Educação de São Paulo para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que foi implantado em 2006 no município de São Paulo e em 2008 na rede estadual. Abrange diferentes frentes de atuação: formação de professores, acompanhamento do trabalho realizado, elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos. O Programa tem como proposta de formação de professores um processo em rede, envolvendo diversos âmbitos: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), as Diretorias de Ensino de cada região (DE) e as escolas estaduais e municipais que aderiram ao Programa Ler e Escrever. Na CENP formam-se os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), que irão multiplicar tal formação nas diferentes Diretorias de Ensino. A formação no âmbito das DE envolve os PCNP e os profissionais de diferentes escolas, chamados de Professores Coordenadores. A formação no âmbito da escola é realizada pelos professores coordenadores juntos aos seus docentes (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Para a construção do material empírico, em uma abordagem qualitativa, foram realizadas momentos de observação do processo de formação em dois âmbitos: (i) em uma DE, no momento de formação de PCNP (ii) em uma escola, onde o Professor Coordenador se reúne com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizada também, entrevista semiestruturada com a PC da escola selecionada, análise documental das Resoluções que instituíram o Programa Ler e Escrever, bem como distribuídos questionários para os professores da escola participante, buscando compreender como se efetiva esse processo de formação em rede: CENP-Diretoria de Ensino-Escola. Discutimos o papel do Coordenador Pedagógico como formador no interior da escola, bem como, a partir dos resultados, buscamos contribuir para as discussões no âmbito das políticas de formação de professores em serviço. Os resultados apontaram que o Professor Coordenador tem sua função ainda em construção e sua atuação como formador de professores é um processo intenso de convencimento dos professores a práticas desejadas pelo estado. O Professor Coordenador tem sua função ainda bastante ligada ao apoio à Direção, ao mesmo tempo em que é visto como um salvador da escola no discurso político. O discurso responsabilizador do Professor Coordenador decorre de uma política de qualidade de ensino que, pelas análises realizadas, relacionam-se com o aumento de índices nas avaliações em larga escala. Os resultados evidenciaram ainda um processo formativo voltado para a prática pedagógica, secundarizando a discussão teórica, em um modelo engessado que tende a se reproduzir em cada âmbito. Salientamos a importância das políticas de formação continuada de professores, mas alertamos para o risco de conceber o professor como um aplicador de práticas.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação continuada; Política de Formação de Professores

## ABSTRACT

This research investigated the formation process proposed by Ler e Escrever program, of São Paulo state, focusing on the figure of the Coordinator Teacher as a trainer. The program is a policy of São Paulo's Education Secretary to the early years of elementary school (1st to 5th year), which was implemented in 2006 in São Paulo city and in 2008 in the state system. Covers different fronts: teacher training, monitoring work, preparation and distribution of textbooks and materials. The Program's proposal for teacher education networking process involving different areas: the Coordination of Studies and Pedagogical Standards (CENP), the Directors of Education of each region (DE) and the state and municipal schools that joined the program Ler e Escrever. In CENP formed Teachers Coordinators Pedagogical Core (PCNP), which will multiply such training in the different Directorates of Education. The formation under the DE involves PCNP and professionals from different schools, called Coordinators Teachers. The training within the school is held together by Teachers Coordinator to their teachers ( teachers in the early years of elementary school ) . To construct the empirical material , a qualitative approach , moments of observation of the formation process were conducted in two areas: ( i ) in a DE at the time of formation of PCNP ( ii ) in a school , where Coordinator Teacher meets with the teachers in the early years of elementary school. Was also conducted semistructured interviews with the PC of the selected school, documentary analysis of resolutions that established the Ler e Escrever Program, and distributed questionnaires to teachers of the participating schools , seeking to understand how effective this training process networked : CENP - Board of Education - School . We discuss the role of the Coordinator Teacher and trainer within the school as well, from the results , we seek to contribute to discussions on policies for teacher education in service . The results indicated that Coordinator Teacher has its function still under construction and its performance as a teacher trainer is an intense process of convincing teachers to practices desired by the state. Coordinator Teacher has its function still quite attached to support the direction , while it is seen as a savior of the school in political discourse. The discourse of Teacher's Coordinator responsibility is based on a policy of quality education , the analyzes related it to increased rates in large-scale assessments . The results demonstrated a formative process focused on pedagogical practice , subordinating the theoretical discussion on a plaster model that tends to reproduce in each context . We detach the importance of policies for continuing education of teachers , but warn against the risk of conceiving the teacher as a dispenser in practice .

Key- words: Pedagogical Coordinator; Continued formation, Teacher's Formation Policy

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**PC:** Professor Coordenador

**PCNP:** Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, antes nomeado como **PCOP:** Professor Coordenador de Oficina Pedagógica

**DE:** Diretoria de Ensino

**CENP:** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**FDE:** Fundação para o Desenvolvimento da Educação

**SEE:** Secretaria Estadual de Educação

**DOT:** Departamento de Orientações Técnicas

**OT:** Orientação Técnica

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

## Capítulo I

1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS ESCOLAR .....	16
1.1. A ESCOLA NA SOCIEDADE.....	17
1.2. QUEM FAZ A ESCOLA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DOS SUJEITOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	24
1.3. ESCOLA: UM ESPAÇO ORIGINÁRIO DE FORMAÇÃO.....	30
1.4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS ESCOLAR: ENTRE AS TENSÕES DISCURSIVAS E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA.....	33

## Capítulo II

2. O PROFESSOR COORDENADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O ANTÍDOTO À MÁ QUALIDADE DAS ESCOLAS?.....	47
2.1.ENTRE CURSOS E DISCURSOS: O PROFESSOR COORDENADOR NO CONTEXTO DO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	47
2.1.1.A NECESSIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA E A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA.....	55
2.1.2.QUALIDADE QUE SE VIVE OU QUALIDADE QUE SE EXIBE?.....	60
2.2 O PROFESSOR COORDENADOR: A ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO AGENTE DA QUALIDADE DO ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	64
2.2.1 O PROFESSOR COORDENADOR- COMO CHEGA AO CARGO? .....	68
2.2.2 O PROFESSOR COORDENADOR- ESTABILIDADE NO CARGO? .....	72
2.3 O PROFESSOR COORDENADOR E O PROGRAMA LER E ESCREVER .....	74

## Capítulo III

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA LITERATURA .....	76
3.1.O COORDENADOR PEDAGÓGICO: HISTÓRIA DA FUNÇÃO .....	76
3.2.LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO:CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES PARA A CONSTRUÇÃO DO NOSSO OLHAR AO PROFESSOR COORDENADOR.....	80
3.3.O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA LITERATURA NACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES DE REFERÊNCIA SOBRE A FUNÇÃO .....	96
3.4 CONSIDERAÇÕES: MUITAS NOMENCLATURAS, MUITAS ATRIBUIÇÕES, MUITAS EXPECTATIVAS E POUCA DEFINIÇÃO DE UMA MESMA FUNÇÃO.....	99

## Capítulo IV

4. PERCURSO METODOLÓGICO .....	102
--------------------------------	-----

4.1 AMBIENTES DA PESQUISA.....	105
4.1.1A DIRETORIA DE ENSINO DE JACAREÍ E A OFICINA PEDAGÓGICA: UM CANTO PARA SE ORGANIZAR AS AÇÕES PEDAGÓGICAS (OU TÉCNICAS?) DE TODA UMA REGIÃO.....	105
4.1.2 A ESCOLA SELECIONADA PARA PESQUISA: A VONTADE DE “FAZER CERTO”.....	107
4.2 A OBSERVAÇÃO E A VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	109
4.3 O QUESTIONÁRIO E A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	112
4.4. A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	113
4.5 OS DOCUMENTOS E O PRESCRITO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	115

## Capítulo V

5. MAIS UM PASSO NO SENTIDO DA COMPREENSÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO ..	117
5.1. DO PROFESSOR AO FORMADOR: RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO.....	118
5.1.1 POLÍTICA PARA O PROFESSOR E FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR COORDENADOR – MUDANÇA DE FOCO.....	119
5.1.2 OS CARGOS ESTÁVEIS E O PODER SOBRE O PROCESSO FORMATIVO..	124
5.1.2.1 O PODER DO DIRETOR DE ESCOLA.....	125
5.1.2.2 O SUPERVISOR.....	127
5.1.2.3 OS FORMADORES E A DETERMINAÇÃO DO TRABALHO.....	130
5.1.2.4 O PROFESSOR COORDENADOR NA TENTATIVA DE FORMAR PROFESSORES .....	133
5.2 UMA MASCARA A UM ANTIGO CONHECIDO: O TECNICISMO PEDAGOGICO NO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	141
5.2.1 A TEORIA E A SAIA JUSTA.....	142
5.2.2 OS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO.....	146
5.2.3PASSAR E VIVENCIAR: O MODELO DE FORMAÇÃO OBSERVADO.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS .....	175
ANEXOS.....	181

## INTRODUÇÃO

*“A consciência não é individual, mas, social e ideológica.  
O material da consciência é a linguagem,  
sendo as condições de produção determinantes do discurso.”  
(Cristina Nacifi Alves)*

Esta pesquisa teve como objetivo problematizar a realidade da formação continuada no estado de São Paulo no âmbito da proposta do Programa Ler e Escrever, mais especificamente, na Diretoria de Ensino da região de Jacareí. Tem por foco principal a formação dos Professores Coordenadores e atuação destes como formador de professores da rede.

A questão-problema da pesquisa surgiu a partir do histórico profissional da pesquisadora, durante o período em que lecionava na rede estadual de ensino. A circunstância, no interesse da lógica dissertativa, compele a pesquisadora revela-lo::

*“Caída de paraquedas no curso de pedagogia, como acontece com frequência com os ingressantes neste curso, me descobri professora a partir das intervenções da Coordenadora do curso. Professora Sheila me fez apaixonar pela educação e querer realmente fazer desta minha profissão. Assim, logo no último ano do curso, prestei concurso à Secretaria Estadual de Educação e ingressei no ano seguinte em uma escola próxima à minha casa, tendo minha primeira experiência como professora. Muitas eram as minhas dúvidas e minha prática decorria dos conhecimentos adquiridos na formação, mas, principalmente, da experiência que tinha como estagiária da Educação Infantil. No início, tive muitas dúvidas e não possuía nenhum parâmetro ou diretriz para guiar meu trabalho. Então, em 2008, senti uma mudança grande que afetou totalmente a minha prática – a chegada do Programa Ler e Escrever. Neste período, pude perceber uma mudança de postura nos momentos dos HTPC<sup>1</sup> por parte da líder deste momento: a Coordenadora Pedagógica. Até então, este momento possuía*

---

<sup>1</sup> HTPC é a sigla utilizada para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Hoje este momento é chamado de ATPC Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. É o momento semanal em que o Professor Coordenador reúne o grupo de professores com objetivo de realizar um momento de formação

*diversos momentos livres, alguns eram utilizados para recados administrativos, para programar eventos e alguns momentos para estudo de algum texto – no entanto com pouca contextualização. Com a chegada do Programa Ler e Escrever, iniciou-se o uso de pautas com caráter mais formativo e nesta época pude perceber uma diretriz para meu trabalho e senti que aprendi muito.*

*Uma fala comum, entretanto, da Coordenadora era que no HTPC faríamos “igualzinho” ao que foi realizado na Diretoria de Ensino. E ressaltava-se “mas lá nós temos o dia todo e aqui somente duas horas”. Esta afirmação era repetida constantemente e fez-me refletir sobre a qualidade do processo em que estávamos passando. Por vezes, o grupo de professores sugeria temas e a coordenadora sempre ressaltava que não era possível trabalhar o tema solicitado pois precisava “repetir” o conteúdo de sua formação no âmbito da Diretoria de Ensino. Ela demonstrava sempre muita empolgação ao falar da formação recebida na Diretoria de Ensino. A maior parte do HTPC ela nos contava das dinâmicas, lia parte dos textos que estudou na formação e demonstrava admiração pelo trabalho da Formadora da Diretoria de Ensino. Nos HTPC, pouco estudávamos sobre o Programa, os materiais deste, ou mesmo a proposta. Na maioria das vezes a temática era práticas de leitura e escrita. Pouco recebíamos de abordagem teórica, em geral, fazíamos dinâmicas, realizávamos atividades como se fossemos os alunos- ou seja- conforme deveríamos aplicar em sala de aula. Essas atividades eram bem recebidas por todos o grupo, eram prazerosas, mas me incomodavam. Tinha a sensação de que meu conhecimento estava sendo subestimado. Certa vez, fui falar sobre esta sensação com a Coordenadora Pedagógica, dizendo que preferiria que ela me contasse como se aplica a atividade, que eu não considerava necessário ter que fazer a atividade como se fosse o aluno. Ela me respondeu que esta prática era necessária, pois se ela apenas contasse muitos professores não entenderiam. Garantiu que ela passou pelo mesmo processo da formação da Diretoria de Ensino e que esta era o melhor método para que os professores reproduzissem esta prática na sala de aula.*

*Após quatro anos lecionando na Rede Estadual de Ensino solicitei minha exoneração do cargo. A cidade de Jacareí – minha querida cidade natal e onde vive minha família – passa por um processo de municipalização das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isto, as atribuições de classes*

*foram ficando cada vez mais tensas, havendo imposições de turmas em outras cidades condicionadas à Diretoria de Ensino. Já desmotivada pela questão salarial e falta de valorização do professor, após a atribuição de turmas no ano de 2010, quando me vi num caos e desordem, decidi por solicitar minha exoneração, deixando a Rede Estadual de Ensino. A partir de então, me dediquei ao trabalho em uma escola particular da cidade como Coordenadora Pedagógica. Neste trabalho utilizei diversos conhecimentos aprendidos durante as formações na Rede Estadual.*

*Hoje ainda sinto falta dos grandes corredores, do carinho das crianças – ah, como é diferente o afeto da Rede Pública em relação à Rede Particular – de sentir que eu era fundamental na vida de cada pequeno daquelas salas de aula. Entretanto, senti-me realizada também na Coordenação e com a sensação de que no contexto da escola particular era possível agir muito mais na transformação – a rede particular é um contexto onde senti que era possível fazer muito mais, solucionar os problemas encontrados, organizar melhor as situações de aprendizagem. Isto porque a verba para as ações não é de difícil acesso e se trata de uma realidade onde os profissionais se mostram muito mais abertos às orientações. Realidades tão diferentes vivenciadas que fizeram parte da construção da minha personalidade e que carrego, hoje, à problemática desta pesquisa.”*

A fim de localizar o leitor no universo que vivenciou a pesquisadora, e para inseri-lo na problemática desta pesquisa, trazemos alguns apontamentos introdutórios:

É previsto pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo. Segundo Gatti (2008) existe uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas de formação continuada promovidos pela esfera pública.

As dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação às competências para ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) 2005 impuseram ao governo estadual a necessidade de promovera

recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Ler e Escrever no ano de 2007, inicialmente com o objetivo de alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade até 8 anos matriculados no Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino, além de contemplar propostas a fim de recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que necessitarem. Atualmente, o projeto ampliou-se a todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo material didático, livros paradidáticos, formação de gestores e formação pedagógica.

A Secretaria de Educação do estado delegou à CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas), à FDE (Fundação de Desenvolvimento da Educação) e à COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), a função de elaborar a proposta do projeto em seus âmbitos, inclusive na formação pedagógica.

Assim sendo, no ano de 2008, foram realizadas reuniões de formações quinzenais com supervisores, e assistentes técnicos pedagógicos. Estes, por sua vez, ficaram incumbidos de repassar o conteúdo aos Professores Coordenadores que, por sua vez, os repassariam aos professores que participavam do Programa.

No estado de São Paulo, o coordenador pedagógico, nomeado agora como Professor Coordenador, é responsável pelo aperfeiçoamento profissional contínuo. Estando nesta função, o Professor Coordenador é o responsável pela formação dos professores inseridos no Programa Ler e Escrever, instituído pelo Decreto nº 54.553 (DIÁRIO OFICIAL, de 16/07/2009). Ao professor coordenador são delegadas as tarefas de apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e de criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão. A figura do Professor Coordenador surge como uma necessidade imperativa.

O problema de nossa pesquisa se caracteriza então em compreender como se dá efetivamente o processo formativo do programa, com foco central na figura do Professor Coordenador como formador de Professores. Para isso, precisamos de diversas frentes: uma que fosse compreender como a escola pode ser um lócus de formação, outra que buscasse entender a função do Professor

Coordenador, outra que analisasse o Programa Ler e Escrever, esta política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Desta forma, nosso trabalho está organizado em cinco capítulos: O primeiro traz a concepção de escola, de sociedade e de formação com as matrizes teóricas de nosso trabalho – a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Crítica. No segundo capítulo, buscamos compreender a política do Programa Ler e Escrever e o Professor Coordenador pela problematização do discurso dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação. No terceiro capítulo, há um aprofundamento sobre o Professor Coordenador num processo histórico e pelo tratamento que é dado a esta figura pelas produções acadêmicas da área.

Os materiais utilizados para esta pesquisa foram: os documentos da Secretaria Estadual de Educação, encontrados online; as relevantes contribuições teóricas, registros e transcrições de momentos de observação de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola escolhida para a pesquisa e de reunião de formação com agentes das Diretorias de Ensino, transcrição de entrevista realizada com a professora Coordenadora da escola escolhida e os questionários distribuídos ao grupo de professores. Os detalhamentos de cada instrumento e o caminho realizado para a pesquisa estão descritos no quarto capítulo.

No quinto capítulo, então, temos a tarefa de costurar todas as frentes de nosso trabalho, formando uma peça única que possibilite a compreensão de como se dá a formação no Programa Ler e Escrever.

Pretende-se com essa pesquisa contribuir para as discussões acadêmicas na área de formação continuada. Pretendemos, também, problematizar a realidade da formação continuada proposta pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, supondo-se que os questionamentos podem gerar uma discussão importante no que se refere à política de formação de professores do estado, tendo em vista o discurso de qualidade de ensino que figura nos documentos oficiais.

## Capítulo I

# FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS ESCOLAR

*“Nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra; se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria; a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por ti”. (John Donne)*

O presente texto objetiva introduzir a discussão sobre a formação de professores no lócus escolar – um dos focos de estudo da dissertação – para compreender a proposta de formação do Programa Ler e Escrever, localizando a figura do Coordenador Pedagógico na estrutura do programa e nas teorias que embasam o tema. Consideramos que para compreender a formação no lócus escolar é necessário, antes de mais nada, entender a escola, a partir do princípio de que a formação precisa existir para uma sociedade e para uma escola reais.

O contexto globalizado em que estamos inseridos vem impondo a exigência de rápida e constante atualização. Novos conhecimentos e, principalmente a tecnologia, tem evoluído em um ritmo frenético e mudanças no sistema social, cultural, político e econômico são impelidos à profissão docente como forma de redirecionar as ações em busca do atendimento às novas demandas educacionais. A sociedade tem apontado que a escola, tal como está estruturada, não atende a esta demanda, sinalizando para o fracasso em relação às expectativas lançadas sobre a escola, em especial a uma expectativa considerada básica que é ensinar a ler e escrever. Cabe-nos questionar, neste sentido, qual o objetivo da escola em relação à sociedade e qual o significado

daquela para esta? Quem são os agentes escolares e qual sua atuação social? Quem forma e quem se forma na escola? Compreender que escola que temos torna-se, assim, essencial para pensar a formação que precisamos.

### **1.1. A ESCOLA NA SOCIEDADE**

Para que possamos pensar na formação continuada no lócus escolar, consideramos necessário refletir sobre o que entendemos por escola, sua função, delimitação e possibilidade de atuação. Desta forma, pretendemos localizar a necessidade da formação continuada e seus propósitos neste lócus.

Demerval e Duarte (2010) afirmam que se pode tomar por consensual a definição de educação como formação humana. Os autores revelam que a educação fazia-se impossível na medida em que o homem era considerado somente um ser empírico, produto determinado de seu meio cultural e social. No entanto, a análise do processo pessoal mostrava o homem como um ser que, embora situado, se revelava capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Uma vez então, que o homem é capaz de interferir na situação, ele também é capaz também de intervir na educação de novas gerações.

Entendendo então o homem como um ser capaz de intervir e transformar, a questão que ponderamos é com que propósito isto se realiza e de que maneira? Os autores mencionados indicam que o valor da educação se expressa na promoção do homem e neste ponto indicam uma primeira definição da educação: “a educação como comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (Ibidem, p 423).

Demerval (2003) define a educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global; a educação sempre se referirá a uma sociedade concreta, historicamente situada.

A relação da escola com a sociedade é objeto de estudo de Demerval (2003) em *Escola e Democracia*. Nesta obra o autor diferencia duas teorias

pedagógicas: as teorias críticas e as não críticas. Nas teorias não críticas situam-se as pedagogias, tradicional, nova e tecnicista.

Demerval (2003) identifica a questão da marginalidade em cada uma das teorias supracitadas. Na pedagogia tradicional a marginalidade é identificada com a ignorância. A escola, nesta perspectiva, seria um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar a sociedade. Na pedagogia nova, a marginalidade é apontada na figura do rejeitado, havendo uma preocupação com os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados. A educação, então, na perspectiva da pedagogia nova, seria um instrumento de correção da marginalidade “a medida que contribuir para a construção de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.” (p. 08 e 09). Na pedagogia tecnicista o marginalizado é considerado o incompetente – no sentido técnico da palavra – o ineficiente, o improdutivo. A educação, desta forma, agiria no sentido da equalização da sociedade quando formasse indivíduos eficientes. Percebemos, pelos apontamentos acima, que estas três perspectivas acreditam na educação como redentora ou equalizadora da sociedade são chamadas por Demerval (2003) de teorias não críticas, por desejarem ajustar os sujeitos à sociedade, sem criticar a organização social. Nesse sentido, o autor aponta o fracasso das teorias não críticas em seus propósitos.

Demerval (2003) aponta, a partir de então, as teorias crítico-reprodutivistas, assim denominadas, por criticarem o sistema social sem elaborarem uma proposta, ao menos no que tange à educação. Afirma, nesta perspectiva, a teoria da escola como aparelho ideológico do estado, a teoria do sistema de ensino como violência simbólica e a teoria da escola dualista.

Na primeira, em que o autor discorre a respeito de como a teoria enfatiza a escola como aparelho ideológico do estado, são distinguidos os aparelhos reprodutivos (o governo, o exército, a polícia, os tribunais, a prisão etc.) argumentando que cada um deles age massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. A escola é apresentada como o mais acabado dos aparelhos de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. O fenômeno da marginalidade, nesta teoria, “inscreve-se no próprio seio das

relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas.” (Ibidem p 16).

Na teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida por P. Bourdieu e C.C. Passeron, segundo Demerval (2003), foi tomado como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e também sob sua determinação há um sistema de relações de força simbólica, que reforça as relações de força material. O poder da violência simbólica reside na imposição de significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão em sua base. Desta forma, o reforço da violência material se dá por sua conversão ao plano simbólico, e que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação. Nesta teoria, então, a ação pedagógica é entendida como uma forma de violência simbólica, uma vez que pratica a imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas.

Por último, no âmbito das teorias crítico-reprodutivistas apontadas por Demerval (2003), a teoria da escola dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet revela a escola como dividida em duas grandes redes, correspondentes à divisão das duas classes fundamentais da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado. Neste sentido, a escola constituiria o aparelho ideológico do estado capitalista, contribuidora da reprodução das relações da sociedade capitalista, a serviço dos interesses da burguesia, concluindo pela inviabilidade da escola como instrumento de luta do proletariado fica descartada.

Após a análise das teorias da educação, Demerval (2003) vem nos propor uma teoria crítica da educação. É baseando-nos nesta teoria e também na teoria Histórico-Cultural, representada por Vigotski, que pretendemos situar a escola na sociedade e justificar a formação continuada de professores no lócus escolar. As aproximações das duas teorias serão feitas a partir dos apontamentos de Scalcon (2002) na obra em que busca articular a teoria Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Scalcon (2002) defende que a aproximação entre as duas teorias supracitadas é possível por ambas possuírem as mesmas raízes em princípios filosóficos e políticos protagonizados por Marx e Engels. Estes princípios advêm de investigações realizadas sobre o capitalismo e congregam dois elementos principais: o materialismo histórico e o materialismo dialético. Scalcon revela que na obra de Marx o capitalismo “é levado a pensar sobre si mesmo, de maneira global e como um modo fundamentalmente antagônico de desenvolvimento histórico” (SCALCON, 2002, p. 02). A autora retrata o materialismo histórico como

[...] uma concepção do desenvolvimento da história que busca a causa e a força produtora dos acontecimentos históricos no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações do sistema de produção, na conseqüente divisão da sociedade em classes e nas lutas de classes entre si.

O materialismo dialético é considerado a filosofia do marxismo, na qual se dá a descoberta das leis gerais da evolução social. Não caberá, neste momento, detalhar explicitações sobre o materialismo histórico e ao materialismo dialético de Marx e Engels: buscaremos nos ater ao fato de que a análise crítica do sistema capitalista constitui, portanto, a base de sustentação das teorias educacionais denominadas Críticas, bem como da teoria Histórico-Cultural, buscando trazer aspectos do materialismo histórico e do materialismo dialético ao longo das reflexões deste capítulo.

A pedagogia Histórico-Crítica vem sendo desenvolvida desde 1984 por Dermeval Saviani e encontra-se ainda hoje em fase de elaboração. Esta teoria origina-se da necessidade de uma explicação não reprodutivistas valores e das condições de vida impostos pela sociedade capitalista. Conforme reflete o autor na elaboração da teoria “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (DEMERVAL, 2003, p. 30). E também questiona “é possível articular a escola com o interesse dos dominados? (...) é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (Ibidem, p. 31). Demerval segue

apontando que a esta tarefa impõe-se a necessidade de superar tanto o poder ilusório, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Demerval (2003) aponta a limitação do poder do educador, entendido aqui, como elemento chave para a superação da ilusão. Desconsiderar as limitações, gera aos protagonistas do sistema educacional—aquí referindo-se aos educadores – a frustração e o sentimento de impotência. Entendemos, que a escola possui uma relação dialética com a sociedade, ao mesmo tempo em que os educadores sofrem os impactos das mudanças e podem protagonizá-las no ambiente escolar. Considerar que a ação pedagógica possui limitações no que tange à transformação da sociedade deve-se à reflexão dela ser é impactada por diversos sistemas – e não somente pelo educacional. Na sociedade atual, podemos apontar o sistema de comunicação (televisão e internet, especialmente) como potente formador de opinião e impositor de cultura. Há de se considerar, ainda, a influência de outros aparelhos, como as religiões e os grupos sociais. Desta forma, compreendemos que a escola apresenta um caráter de *re-relação* com a sociedade, ou seja, age (ação) e também sofre a ação da sociedade (ação recíproca).

Nossa próxima reflexão diz respeito à relação da escola com a sociedade, apontada por Demerval (2011) pela questão da materialidade da ação pedagógica. Distinguindo o que é material daquilo que é não material. Poderíamos utilizar a distinção clássica de que um produto material é aquele em que podemos tocar, o que se configura no âmbito físico. Já um produto não material estaria então ligado ao simbólico. Desta forma, exemplos de produtos materiais seriam mesas e cadeiras produzidas em uma fábrica, enquanto exemplo não materiais seria a educação. Entretanto, este conceito é trazido por autores que contribuem à nossa perspectiva de uma maneira diferenciada, a qual pretendemos demonstrar aqui. A relevância desta questão quanto ao materialismo se visualiza nos apontamentos de Marx (apud Scalcon, 2002, p.108):

[...] a produção dos meios de vida imediatos, materiais – e por conseguinte a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo, ou de uma época – é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e inclusive as ideias religiosas dos homens e de conformidade com o que devem, portanto, ser explicadas e, não ao contrário, o que se vinha fazendo.

Com a citação pretendemos apresentar a relevância dos meios de produção na sociedade: são eles os determinantes das relações sociais. Retomando a reflexão sobre a distinção entre materialidade, Demerval (2011) aponta que a ação que é desenvolvida na educação é uma ação que tem uma visibilidade, é uma ação que se exerce com base em um suporte material. Logo, ela se realiza no contexto da materialidade, diferentemente da visão que acima exposta. O autor se propõe, então, a abordar a questão da materialidade da ação pedagógica a partir de três grandes desafios na educação brasileira: o primeiro desafio apontado refere-se à ausência de um sistema de educação no Brasil, evidenciando, neste ponto, a precariedade da prática como critério de validação da teoria. O segundo problema enfrentado por Demerval é a questão da transformação da organização da prática. O autor registra que modificar a organização objetiva da realidade escolar, que se vincula a outra teoria é necessário para que se viabilize nova teoria nas condições práticas. A mudança na organização escolar para uma nova teoria depende da mudança nas questões materiais escolares e nos fundamentos dos atores educacionais. O terceiro desafio apontado é o da descontinuidade das iniciativas em educação.

Estes três desafios à pedagogia Histórico-Crítica apontados por Demerval evidenciam outras limitações do sistema educacional em sua relação com a sociedade, no que se refere à materialidade necessária à ação pedagógica. A questão material da organização do sistema e das escolas será abordada neste estudo nos apontamentos sobre o Programa Ler e Escrever: quais teriam que ser as mudanças - teórica e prática - necessárias para o funcionamento do Programa e em que condições isto vem se realizando?

Demerval (2003, p. 82) busca formular uma teoria educacional voltada para a natureza específica da ação educativa. Aduz que “é pressuposto de toda e

qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem esse suposto.” Com isso, o autor propõe que a Pedagogia Crítica deve servir aos interesses dos dominados.

Para alcançar tal objetivo, defende-se, na perspectiva teórica da Pedagogia Crítica, que a passagem à consciência filosófica é o que possibilita o estabelecimento de uma nova hegemonia na sociedade.

Demerval (2002), a partir da crítica à Pedagogia Nova, propõe a retomada dos conteúdos. Entendendo que a produção do saber é social e se sistematiza com autonomia em relação à escola, o autor aponta a necessidade de percorrer ainda duas direções dentro da teoria e neste sentido Scalcon (2002, p. 103) expõe o que seriam estas duas direções:

[...] uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maiores desenvolvimentos; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, já inclusive elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente.

Ainda que uma teoria em construção, a Pedagogia Crítica iniciada por Demerval contribui, neste trabalho, para a construção do olhar para política de formação do Programa Ler e Escrever. Pretendemos localizar nesta política as concepções de sujeitos, de escola e de sociedade que se apresentam muitas vezes permeadas aos discursos oficiais e dos sujeitos que integram esta política. E, neste sentido, o que a teoria Histórico-Cultural vem corroborar é o entendimento de como é produzido o saber social que se sistematiza na escola, como os sujeitos interagem e se apropriam destes saberes.

## 1.2. QUEM FAZ A ESCOLA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DOS SUJEITOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski (1995, p. 303) em “Educación de las formas superiores de conducta” afirma que a história do desenvolvimento da criança deve ser estudada tal qual ao processo vivo da evolução biológica, em analogia com a aparição gradual de novas espécies animais e o desaparecimento, durante a luta pela existência, de espécies antigas, com o curso dramático da adaptação dos organismos vivos à natureza. O desenvolvimento cultural do sujeito só pode ser compreendido em um processo vivo de desenvolvimento, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de estudo científico. Ao mesmo tempo, há de se introduzir na história do desenvolvimento dos sujeitos o conceito de conflito, quer dizer, de contradição o choque entre o cultural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social. O autor afirma que a conduta cultural do sujeito tem sua origem nas bases primitivas, mas a formação dessa conduta supõe muitas vezes, luta, desaparecimento da estrutura velha, que convertem a conduta do homem culto em algo similar a crosta terrestre. Afirma, ainda, que apenas graças a uma luta e adaptação das formas naturais do pensamento às superiores se elabora o tipo de pensamento habitual do adulto culto. Este não é um processo natural, espontâneo, possível de ser estereotipado. Trata-se de um processo vivo, em constante contradição entre as formas primitivas e culturais, como já dissemos, que pode ser comparado ao processo da evolução dos organismos e com a história da humanidade.

Vigotski, (Ibidem, p. 305) criticando a psicologia tradicional que compreendia o desenvolvimento do pensamento a um crescimento automático e permanente, ou um relevo automático, apresenta o desenvolvimento do pensamento como um drama, como um processo vivo de elaboração da forma histórico-social do comportamento e, defende, desta forma, que se muda a teoria – a forma de compreender o desenvolvimento – é necessário mudar, também, a educação cultural.

Para Vigotski (1995), o educador deve agora compreender quanto a cultura adentra no sujeito e o quanto o sujeito adentra na cultura e não apenas o

que toma dela. Isto é, não só o quanto assimila e se enriquece com o que é externo, mas o que a própria cultura promove na reelaboração do sujeito, em profundidade, dando uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. Para o autor, a diferença entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se convertem no ponto de partida da nova teoria da educação. (Ibidem, p. 305). O autor defende, também, que a educação deve centrar-se em compreender o desenvolvimento com um enfoque dialético. Se antes acreditava-se que o desenvolvimento do sujeito se dava de forma natural, uma continuação, uma consequência direta do desenvolvimento orgânico, a proposta de Vigotski é evidenciar o profundo conflito que acontece, por exemplo, desde o balbucio e as primeiras palavras. O autor aponta que onde se acreditava haver uma linha reta, existe um fecho de ruptura, onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança a saltos, onde se falava de cooperação, Vigotski ressalta a luta. Propõe, ainda, que à educação cabe a revisão das questões fundamentais do desenvolvimento cultural em vistas ao que se pode aplicar a cada problema metodológico.

O processo de desenvolvimento que Vigotski evidencia cabe tanto à formação das crianças como para os adultos. Compreendemos, neste trabalho, que o ser humano está em constante formação, permanente desenvolvimento. Desta forma, a arena de lutas acontece, também, durante a formação do educador e não dizemos aqui somente a formação inicial, ela se dá durante todo seu trajeto. Este aspecto é bastante relevante à formação de professores uma vez que muitas vezes ela é entendida como um processo harmonioso, natural e tranquilo. Assim, os sujeitos que fazem a escola, são sujeitos num processo constante de desenvolvimento e, segundo Vigotski, na interpretação e colaboração de seus seguidores, esse desenvolvimento se dá conforme alguns processos, que buscaremos evidenciar, segundo o próprio autor em pela colaboração também de outros autores que seguem, ou dão continuidade à Teoria Histórico-Cultural.

Duarte (2001) afirma que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Para assegurar a sobrevivência própria, o ser humano realiza primeiro o ato histórico

fundamental, ou seja, produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. O que quer dizer que, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação de condições de sobrevivência da espécie, não se caracteriza como atividade dos animais – que consomem os objetos que satisfaçam as necessidades, mas pela produção de meios que garantam essa satisfação; isto é, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica “tanto a satisfação da natureza como do próprio homem.” (DUARTE, 2001, p. 130)

Na teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento se dá por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

Góes (1991), sobre os processos psicológicos, aponta que o plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo. As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano de ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Desta forma, o desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações.

Para Vigotski (1991, p. 64), o desenvolvimento ocorre “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da (...) [pessoa] (intrapsicológica)”. Ao discutir a forma pela qual a relação entre os sujeitos gera o desenvolvimento Vigotski (1991, p. 97) formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal – “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

As experiências de aprendizagem, neste movimento, então, vão gerando a consolidação e a autonomização de formas de ação e abrindo zonas de desenvolvimento proximal. Focaliza-se, assim, o potencial, que se torna um vir-a-ser que se atualiza pela influência social. A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento. Desta forma, Góes (1991) destaca que a boa aprendizagem é aquela que consolida e, sobretudo, cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas.

Até aqui, buscamos evidenciar as formas como se dão a produção e apropriação da cultura pelos sujeitos na sociedade, na perspectiva Histórico-Cultural. Apontamos também algumas mudanças para a educação, entendendo a escola como este agente social, também responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos. Defendemos, aqui, a escola com o papel fundamental de promover este desenvolvimento, de ser agente de promoção da cultura na forma evidenciada acima – não apenas de apropriação – mas numa relação dialética nos planos inter e intrapsicológicos. Com o objetivo de demonstrar como se dá este desenvolvimento, já ressaltamos a mudança de paradigma psicológico – da linearidade e naturalidade do desenvolvimento à luta e drama do mesmo. Pretendemos, agora, trazer o conceito de mediação defendido por Vigotski, com o objetivo de elucidar como se dá o desenvolvimento nesta arena de luta e drama e localizar as possibilidades da escola em agir como agente de desenvolvimento cultural dos sujeitos e, desta maneira, de formação de educandos e educadores.

Pino (2005), buscando as marcas do humano, ou seja, diferenciar os seres humanos dos outros animais, afirma que o patrimônio genético herdado por cada sujeito de seus antepassados já vem marcado com a cultura. Desta forma o autor evidencia o princípio básico da teoria de Vigotski que é entender o homem como um ser que, a partir de sua bagagem biológica é marcado pela cultura. Pino defende ainda, que “a história pessoal de cada indivíduo é um caso particular da história geral de sua espécie”.

Neste sentido, Scalcon (2002) complementa que é em contraposição tanto o reducionismo biológico como ao condutismo mecanista e pela preocupação em produzir uma psicologia de relevância para educação e a prática médica que se funda a psicologia Histórico-Cultural.

Duarte (2001, p. 149) demonstra, também, a formação humana – biológica e social- inserindo o salto que a passagem para a história social representa na história da evolução:

Ao afirmarmos, em consonância com a filosofia de Marx, que a historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente

biológica, natural, não temos a intenção de estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcender sem a ineliminável base biológica. De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social.

Vigotski (1991, p. 45) ao indicar que o desenvolvimento se dá a partir de ações sociais mediadas, na interação sujeito-objeto, primeiro no plano interpsicológico – entre as pessoas – e, posteriormente e imediatamente, no plano intrapsicológico – individual, destaca, portanto, a existência de um elo intermediário que

[...] não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S–R. Na medida em que esse (...) [elo intermediário] possui a função específica de ação reversa [age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente], ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento.

Na leitura que apontamos de Duarte (2001), as relações do trabalho são elementos fundamentais que diferenciam o homem dos outros seres vivos. Nas relações sociais, é apontado o surgimento dos instrumentos, ressaltando que um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, “mas algo que passa a ter uma função cuja significação é dada pela atividade social.” (DUARTE, 2001, p.160). Nesta atividade de objetivação, ou seja, a transformação de um instrumento, pela objetivação da atividade humana e a inserção deste na atividade social, e na apropriação destes objetos pelas novas gerações é que acontece o desenvolvimento sócio-histórico. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana – ao se apropriar de uma objetivação o indivíduo

está sempre se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser conhecida por ele. Este processo é sempre mediatizado pelas relações entre os humanos, como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo.

O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando a educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 2001, p.167)

A citação acima nos permite concluir que não só os instrumentos são mediadores do desenvolvimento, mas os sujeitos também se apresentam como atores deste processo, na medida em que se relacionam. A formação, portanto, é um processo contínuo, mediado, possível de acontecer no ambiente escolar. O autor reitera, entretanto, que o processo de apropriação é um processo sempre educativo, mas não desconsidera que nem sempre um processo educativo caracteriza-se como um processo humanizador do indivíduo. Neste trabalho, contudo, compreendemos como processo educativo, apenas as ações que se configuram no processo humanizador, aquelas que geram desenvolvimento. Pensamos, então, que o processo educativo somente se configura à medida que efetua o processo de apropriação e objetivação no educando – e também no educador, poderíamos dizer. O papel da escola é realizado no momento em que se relaciona dialeticamente com a sociedade, agindo na formação dos sujeitos, possibilitando a formação de zonas de desenvolvimento proximal.

Desta forma, acreditando que a escola contribui na formação de zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando a formação, cada vez mais elaborada dos sujeitos e não o acúmulo de informações por parte dos mesmos, podemos dizer que a escola é um espaço originário de formação – a forma historicamente

mais desenvolvida para a educação, conforme defende Demerval. Na escola, por meio das relações mediadas, a objetivação e a apropriação precisam ser analisadas pela consciência, para que sejam realizadas ações coletivas de superação das relações de produção que determinam a alienação e se possa pensar criticamente a estrutura social.

### **1.3. ESCOLA: UM ESPAÇO ORIGINÁRIO DE FORMAÇÃO**

A partir dos aportes da pedagogia crítica e da psicologia Histórico-Cultural, buscamos situar, então, como a escola é um espaço originário de formação e alguns caminhos psicológicos em que se configuram o processo educativo. Ao passo que compreendemos a escola numa relação dialética com a sociedade e pensamos que a atual sociedade encontra-se produzindo cada vez mais saberes, com cada vez mais rapidez, os agentes do processo educativo – os educadores – encontram-se no palco de uma cena viva, cheia de movimento, no que se refere às necessidades formativas. A formação inicial – hoje no Brasil, em nível superior, nos cursos de pedagogia, ou bacharelados em geral, não dá conta da emergência de saberes da sociedade em que vivemos. Desta forma, a formação continuada tem se formado numa realidade necessária à prática pedagógica.

Neste momento, então, passamos a refletir sobre a temática da formação continuada, de forma geral, no cenário das produções teóricas. Com esta reflexão, pretendemos situar o cenário da formação continuada no lócus escolar, suas necessidades e princípios, para que possamos compreender a realidade das formações no Programa Ler e Escrever.

Silva (2000) defende a necessidade da formação continuada em razão da sociedade do século XX viver em constante transformação. Desta forma, seria impossível pensar em uma formação para toda a vida. Ampliando esta perspectiva, Imbernón (2010, p.15) aponta que a formação assume um papel “que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação,

reflexão e formação.” O autor propõe que desta forma as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Placco e Souza (2011) destacam que a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo atual: antiga pois em toda nossa história tem sido questionada a maneira como são formados nossos educadores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade de ensino, dadas as exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Fusari (1990) aponta que é na sala de aula e por intermédio da ação docente que o educador escolar vai fazer a mediação (a qual ele sinaliza como “entrar no meio”) competente (crítica, criativa) entre os educandos e os conteúdos curriculares, construindo, assim, de forma sistemática e intencional, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades nesses educandos. Desta forma, o autor evidencia que o sucesso do processo educativo perpassa a competência do professor, remetendo-nos à questão de como se constrói esta competência. Queremos ressaltar aqui que não é intenção deste trabalho concluir que o sucesso do processo educativo depende somente da competência do professor. Existem diversas variáveis evidenciadas acima, necessárias para que a escola consiga cumprir seu papel na sociedade e uma destas variáveis é a competência do trabalho do educador.

Gatti (2008) afirma que é difícil obter um número exato das iniciativas colocadas sobre a rubrica da formação continuada. Isto porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, municipal, estadual ou federal, como de escolas e de instituições de natureza diversa – de organização não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. A autora constata ainda que as iniciativas são inúmeras, mas muito abundantes sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Conforme pesquisadores da área (PINTO, BARRERO e SILVEIRA, 2010), embora uma expressão tão falada e supostamente de tão fácil compreensão, a Formação Continuada de professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial. Abordaremos aqui a formação continuada no lócus escolar, pensando na escola como um espaço

originário de formação, ou talvez, melhor, de educação continuada, conforme apresenta Christov (2009):

Educação continuada tem a significação fundamental do conceito que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.

Numa breve reflexão sobre a terminologia, é possível pensar que o processo de formação é aquele em que se passa para ganhar forma e, assim sendo, acabado está. Parece-nos configurar um contínuo processo em que estaríamos em busca de algo inatingível: o acabamento. Já pensarmos em educação continuada, parece-nos definir melhor o processo vivido, tanto nas realidades dos cursos oferecidos, com em quaisquer outros momentos em que expomos nosso inacabamento – inerente a qualquer ser humano – e colocamos nos em abertura para o novo, dentro dos processos sociais mediados, para novas significações.

Entretanto, a educação continuada, possível em tantos ambientes, possui o espaço privilegiado que é a escola. É neste ambiente que é possível promover a educação continuada em direção à aprendizagem dos alunos – objetivo principal das unidades escolares nesta sociedade. É na escola que podem ser possíveis momentos de reflexão direta sobre os educandos, sobre novas possibilidades de ação na troca de experiências e especialmente, é possível, também, a aprendizagem do professor.

Partindo, então, da premissa defendida acima que a escola é lócus de formação continuada, ou de educação continuada, a pergunta que agora propomos é: Qual o objetivo desta formação e em que estrutura ela se faz possível, ou necessária? Qual a intencionalidade da formação na escola e como se faz possível efetivar seus objetivos?

#### **1.4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS ESCOLAR: ENTRE AS TENSÕES DISCURSIVAS E UM POSSÍVEL OLHAR**

Como dissemos, a formação contínua abrange um número considerável de iniciativas, dentre as quais um aspecto, em particular, emerge, e nos convida à reflexão. Daí as perguntas: em que perspectiva acontecem essas formações? Com quais propósitos e como se configuram? De qual concepção teórica? Neste sentido, é que apresentamos mais adiante determinadas concepções que têm norteado essas iniciativas problematizando-as à luz da pedagogia crítica e da teoria Histórico-Cultural. Com a apresentação das proposições de sustentação formativa dos docentes, pretendemos criar uma perspectiva fundamentada para analisar a proposta de formação do Programa Ler e Escrever.

Imbernón, (2010, p. 15 e 16) ao considerar o papel da formação do professor, destaca que esta serve, também, de estímulo crítico, buscando a superação da alienação profissional. Para o autor, isto implicaria, mediante a “ruptura de tradições, inércias de ideologias, formar o professor na mudança e para mudança, por meio de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada”. Para Imbernón a profissão docente deve compartilhar conhecimento com o contexto, formação que implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os demais profissionais. Por quanto isolados, eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. O argumento nos sugere a indicação uma primeira necessidade, vinculada à teoria Histórico-Cultural: superar a alienação no que se refere à formação do professor, assim como no processo educativo das crianças, adolescentes e todos que passam pelos bancos escolares. Apesar de a formação crítica ter se tornado um discurso comum na realidade de muitas escolas seu significado e, especialmente, sua aplicação na realidade escolar, é objetivo que nos parece distante.

Imbernón, (Ibidem) realiza apontamentos que nos permitem refletir sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas na formação dos professores.

Seu primeiro apontamento critica a formação, que perdurou muitos anos, baseada em conhecimentos que poderiam ser chamados de “conteúdos”, alicerçada na perspectiva técnica e racional. O autor propõe que atualmente o conhecimento deva ser entendido na proporcional importância das atitudes, destacando que “é conveniente desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos” (p 17). O próximo apontamento refere-se à mudança por parte do professor como um processo amplo e não linear.

Neste tópico, podemos retomar a citação de Duarte (2001, p. 17) “o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação.” Na história social de formação de professores, o ensino tradicional, conforme já mencionado anteriormente, marcou a realidade do ensino nas escolas, tornando-se um verdadeiro paradigma na educação. Os educadores que vivenciaram este processo tiveram sua formação, tanto nos bancos escolares, muitos na formação em nível médio e ainda alguns em nível superior, baseada no modelo do ensino tradicional. Desta forma, os professores de hoje formaram-se apropriando-se desta história social. É neste sentido que pensar na formação crítica, por mais que seja tão discutida nas teorias educacionais e nos momentos de formação de professores, ainda é um processo pouco vivenciado.

Duarte (Ibidem) ainda indicando como o sujeito se forma na relação objetivação e apropriação ressalta que “essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.” Esta afirmação nos remete a quantos anos o professor teve uma relação concreta com o modelo tradicional, quantas relações se estabeleceram neste paradigma, efetivando sua formação. Pode parecer superada esta discussão uma vez que parece-nos consensual, tanto nas teorias educacionais, como na realidade das escolas a necessidade da formação crítica e a quebra do paradigma do modelo tradicional, isto, talvez tenha caído tanto em uso que no discurso talvez já não exerça o impacto e a reflexão que representa historicamente. No entanto, Imbernón, neste pensamento, aponta bem que a velocidade desta mudança é

mesmo lenta e não linear uma vez que depende da efetivação da formação crítica no interior de relações concretas com outros sujeitos. O autor aponta, ainda, argumentando sobre esta questão, que “a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações de prática real.” Sobre este apontamento, dissertamos mais adiante sobre a formação voltada à prática ou à teoria, uma vez que se corre um grande risco de substituir a prática tradicional por outra sem a necessária fundamentação e objetivos para a apropriação, ou seja, desconstruindo o princípio da formação crítica.

Outro ponto indicado por Imbernón (2010) para beneficiar a formação de professores se refere diretamente à defesa de uma prática de formação no interior da escola. Esta necessidade é justificada pela defesa de que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada intensamente à prática profissional. O autor propõe que esta formação deve surgir de situações problemáticas, consistindo em estudos de situações reais que sejam problemáticas. Consideramos necessária esta formação, em que a análise de situações reais do cotidiano da escola seja fundamental para relacionar teoria e prática. Entretanto, questionamos aqui quanto a maiores possibilidades nos momentos destinados a formação no lócus escolar. O estudo de situações problemáticas demandaria organização para a articulação da teoria e a prática, pois à luz de que estas situações seriam estudadas? Contudo, se o foco for somente as situações problemáticas, como haverá o aprimoramento daquilo que está aparentemente sem problemas? E ainda, seria apenas a resolução de problemas o foco da formação na escola?

Schön (1992, p.85) defende a formação do professor como profissional reflexivo. Aponta que um professor reflexivo tem a tarefa de “encorajar, reconhecer, e mesmo dar valor à confusão de seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à própria confusão”. Esta confusão de que o autor trata relaciona-se diretamente com a incerteza, defendendo que é impossível aprender sem ficar confuso. O autor aduz que o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única, desmontando a imagem tradicional do professor que detinha conhecimentos e verdades inabaláveis. Schön (Idem p. 80) apresenta o processo de reflexão-na-ação ressaltando que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o

aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido.” Nesta passagem, Schön demonstra a necessidade de o profissional estar aberto a ouvir o aluno – primeiro momento – e a refletir sobre o que ele traz – segundo momento. Em seguida, o autor apresenta um terceiro momento, quando o profissional reformula o problema suscitado pela situação, levantando uma nova hipótese e, por último, testa esta nova hipótese. Este processo não exige palavras e o autor o denomina de reflexão-na-ação. Já em outro momento, após a aula, o professor pode fazer a reflexão sobre a reflexão-na-ação, repensando sobre o significado que deu ao acontecimento e podendo adotar novos sentidos. Para esta etapa, Schön ressalta a necessidade das palavras, ou seja, um registro, ou a troca com outro sujeito.

A forma como o autor apresenta o professor-reflexivo transparece certa solidão no processo. Ainda que intitulado “formar professores como profissionais reflexivos”, Schön apresenta poucas pistas sobre um processo de formação sistematizado num grupo. Na busca de pistas sobre esta formação encontramos nos apontamentos de Schön o exemplo de Norman Newberg, o qual é relatado como um processo difícil em um grupo de reflexão sobre o abandono escolar. O autor evidencia que todo este processo envolve uma reflexão coletiva, demonstrada no exemplo, por meio de debates, análise dos resultados da escola e questionamentos com os alunos. Neste exemplo, ficam claras as dificuldades do processo, quão complicado foi fazer com que os membros do grupo se abrissem até mesmo para falar sobre o assunto e, quando o faziam, carregavam o debate de acusações entre si.

Para Schön (1992, p. 88), a questão de “o que significa tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir na e sobre a sua prática”, implica um tipo de aprender-fazendo, com um tutor que envolve o grupo num diálogo de palavras e desempenhos: “o desempenho do aluno transmite informações muito mais fiável que suas próprias palavras” (Ibidem, p.89). O autor indica que na produção do aluno deve ser perceptível a orientação do tutor. A imitação – em especial a do tutor – é tida como válida e relevante ao processo. O que Schön descreve pode ser vivenciado por professor e aluno na sala de aula, como também por professor e seu tutor – formador.

Em igual direção, Nóvoa (1992, p. 26, 27) ao discutir sobre o processo de formação de professores na perspectiva de produzir a profissão docente, dá conta que

práticas de formação contínua organizadas em torno de professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autónoma na produção de seus saberes e seus valores.

O autor aponta ainda para o fato de a formação do professor não se vincular à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas experimentadas e pela (re)construção permanente pessoal. “Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (Ibidem. p.25). Nóvoa (1992, p. 25) defende a práxis como lugar de produção de saber e como espaço para uma atenção especial às vidas dos professores. “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.”. Com efeito, Nóvoa desconsidera a mobilização da experiência como valor suficiente numa dimensão pedagógica, mas também um quadro conceitual de produção de saberes. Por igual defende a partilha de experiências e saberes, na no sentido de consolidar um espaço de formação mútua, nos quais cada profissional desempenha tanto a função de formador, como de formado. Na perspectiva que Nóvoa defende, o diálogo entre os profissionais é fundamental nos espaços formativos. A criação de redes coletivas de trabalho, por igual, em que os professores irão produzir saberes e valores, dão forma a um exercício autónomo da profissão docente. Afirma, ainda, que este é o único processo capaz de conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção dos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

Na defesa da formação reflexiva, Nóvoa (1992, p. 27) defende ainda que o trabalho centrado na experiência e na pessoa do professor se faz relevante, particularmente em momentos de mudança e de crise; uma das maiores fontes de stress entre os profissionais é justamente a percepção de falta de domínio àquelas situações.

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”.

Neste ponto, o autor direciona a reflexão de modo a reavaliar o peso do saber na área das Ciências da Educação, cuja contribuição aos saberes experienciais e às práticas dos professores tem por reduzida.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (ibidem, p. 28)

Na citação, Nóvoa alerta para premência da relação do professor com o saber pedagógico e científico – caráter até então não valorizado nos apontamentos realizados por ele neste trabalho. Entretanto, no processo que o autor expõe para a formação “experimentação, inovação, ensaios de novos modos de trabalho e reflexão crítica” não encontramos o lugar da teoria. Todas as etapas nos parecem estar ligadas ao saber sobre a prática. Ainda que em alguns poucos momentos Nóvoa aborde a questão da teoria, como na p.28 “O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma

militância pedagógica”, o que se evidencia na maior parte do texto é a necessidade da formação reflexiva, articulando as ideias de Schön para a reflexividade na e sobre a prática. Nóvoa (1992) com frequência lança mão das palavras inovadora, reflexão e prática, ao passo que a formação teórica fica relegada a um segundo plano.

Concluindo, Nóvoa (1992, p.31) sintetiza as ideias da seguinte maneira:

Toda a formação encerra um projeto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se nesse confronto.

Ao proceder à análise dos momentos de formação do Programa Ler e Escrever retomaremos os tópicos apresentados, com intuito de localizar em qual, ou em quais perspectivas se modula o Programa. As ideias de Nóvoa e de Schön, que também se articulam a algumas considerações de Imbernón têm ganhado cada vez mais espaço, na academia e no ambiente escolar. Termos como reflexivo e saber docente vêm ganhando espaço no vocabulário de professores, e neste sentido releva problematizá-las à luz de outros autores.

Para Pérez Gomez, (1992, p. 95) a formação dos profissionais da educação é eixo atual de controvérsia. É que ele se contrapõe à ideia da viabilidade de uma formação autônoma, por quanto diretamente relacionada aos conceitos de escola, ensino e currículo hegemônicos em cada época. A partir desses conceitos, desenvolvem-se imagens e metáforas que definem a função do docente como profissional na escola e em aula. “São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que resolve problemas, etc.” (PÉREZ GOMEZ, 1992, p.96-97)

Ao abordar a metáfora do professor como técnico, Pérez Gomez (ibidem, p 96) critica a atividade do profissional como instrumental para a solução de problemas concretos – habilidade que Schön atribui a um professor eficaz. Gomez, ainda sobre a concepção da racionalidade técnica, aponta que neste modelo existe uma hierarquia dos níveis de conhecimento, que supõe, na verdade, diferentes níveis acadêmicos. Entretanto, “na prática, assiste-se uma autêntica divisão de trabalho e um funcionamento relativamente autónomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis.” (PÉREZ GOMEZ, 1992 p. 97) havendo uma separação pessoal e institucional entre investigação e a prática. Neste passo, o autor indica que dado o reconhecimento desta hierarquia e da divisão do conhecimento, o profissional é obrigado a aceitar metas externas e com isto perdendo-se o caráter moral e político da definição dos fins de qualquer ação profissional tendente a resolver problemas. Também nesta perspectiva, Zeichner (2008 p. 130) considera que “a ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente na maioria dos programas de formação de professores.”.

Outra crítica que Pérez Gomez dirige ao modelo da racionalidade técnica diz respeito às competências do professor: para ele, a formação ao longo das últimas décadas esteve impregnada da visão simplista da racionalidade técnica. Esse ponto de vista se traduz em considerar a existência dois grandes componentes para esta formação: “– um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento a ensinar; – um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula.” (PÉREZ GOMEZ, 1992, p.98). Com isso, a interação social e a singularidade subjetiva, que para o autor caracterizam a riqueza dos processos de ensino-aprendizagem, ficam esquecidas. No seu lugar, passa a se valorizar uma formação centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas, após a aquisição do conhecimento científico. Já para o modelo reflexivo, a prática deve constituir o eixo central do currículo de formação de professores, considerando que só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento teórico pode tornar-se útil e significativo para o professor. O conhecimento das ciências básicas somente tem valor quando se integra ao pensamento prático do

professor. A prática, então, é entendida mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação. “Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real.” (Ibidem, p.112)

No modelo do professor reflexivo explicitado por Pérez Gomez (1992), o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e refletindo na ação. Neste passo, qual o papel do supervisor/coordenador/formador? Para o autor, este papel configura-se numa prática de segunda ordem, num diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas. A prática deve ser a chave do currículo de formação profissional dos docentes. O formador, neste modelo, deve ser experiente, preocupado com a inovação educativa e com sua auto-formação e que se responsabilize, ainda, pela aprendizagem da reflexão na e sobre a ação dos professores. Para Zeichner, (2008, p. 130) antes mesmo de frequentar cursos de formação, os professores já têm os elaborados significados quanto ao processo de ensino aprendizagem. Ou seja, os formadores devem ter em conta as ideias anteriores, e isto precisamente por tais ideias constituírem resultado de suas vivências. A função do formador é ajudar o professor a exteriorizar estas concepções e elaborá-las segundo concepções mais apropriadas – termo utilizado pelo próprio autor. Zeichner vem, neste modelo, corroborar o papel imprescindível do coletivo no processo reflexivo do professor. Para ele, o processo de reflexão não se dá individualmente, mas sim num coletivo, em que o outro – o formador, o grupo, ou o próprio aluno – é peça individual.

Pimenta (2002, p.20-21), sobre as contribuições de Schön no campo da formação de professores, aponta nas proposições acerca do professor reflexivo que o ponto de partida no processo culminou na revisão do papel do docente na formulação curricular. A autora acusa ainda, um fortalecimento de tais proposições no âmbito da formação contínua.

Observamos, então, pelos apontamentos realizados sobre a proposta do professor reflexivo, bem como sobre a racionalidade técnica que ambas têm nas situações problemáticas reais seu ponto fundamental. Cada uma à sua forma traz

proposições sobre como se dá a ação do professor – seja ela na aplicação das ciências, seja ela na reflexão na e sobre a ação. Todavia, nenhuma sugere preocupar-se com a sociedade: se a formação do professor dar-se-á para a manutenção ou para a transformação da ordem social. Neste sentido tornam-se plausíveis certas considerações: à luz de que se dará esta reflexão? Somente aos problemas concretos da realidade caberá reflexão? E se houver equilíbrio no andamento das aulas, a reflexão será dispensada? Em qual sentido caminha esta reflexão, e com que propósito? Pimenta (2002, p. 22) propõe as seguintes questões: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”

A base filosófica do professor reflexivo está em Dewey, conforme registra Pimenta (2002); e aproxima-se de Piaget; e, por conseguinte, da denominada linha construtivista, alvo, como se sabe, de intensas críticas acadêmicas.

O ponto da discórdia entre as proposições que defendem o modelo do professor reflexivo e da abordagem Histórico-Cultural é no sentido de que a interpretação referente ao modelo do professor reflexivo desconsidera uma consistência teórica. Esta proposição não chega a desconsiderar a teoria, mas enfatiza fortemente a prática. A visão crítica da educação tem uma articulação com a psicologia que se dá na abordagem Histórico-Cultural. Portanto, a proposição do professor reflexivo não conduz a indagações sobre a transformação da ordem social e por isso mesmo está na essência a sua diferença em relação à abordagem Histórico-Cultural. Consideramos que cada proposição, a partir da filiação filosófica, organiza propostas para a ação e por isso se mostra relevante discutir as proposições apresentadas e as críticas que seguirão a fim de tentar compreender em que sentido se dá a formação dos professores no Programa Ler e Escrever.

Pimenta (2002, p. 22) ressalta que ao inserir o docente como protagonista nos processos de mudança e inovações, o modelo do professor reflexivo, sem dúvida, gera sua descabida supervalorização como indivíduo. Se considerarmos que a perspectiva da reflexão é suficiente para a solução dos problemas da

prática, a tendência é gerar dois aspectos: um “practicismo”, no qual a prática seria suficiente para a construção do saber docente; e “individualismo”, “fruto de uma reflexão em torno de si própria” (idem). Neste sentido, as proposições de Schön remeteriam somente a contextos imediatos e diretos da sala de aula, não conseguindo um alcance social. As reflexões não são realizadas segundo ideais de igualdade e justiça. Pimenta elabora, ainda, uma crítica central em que se considera o materialismo histórico-dialético e as questões da alienação, realizando, a partir daí, a crítica de que os professores não conseguem refletir concretamente sobre as mudanças, uma vez que eles próprios são condicionados ao contexto em que atuam.

Na contramão da perspectiva de Schön, Pimenta (ibidem, p. 24) considera que o saber docente não é formado apenas da prática, “sendo também nutrido pelas teorias da educação”, enunciando uma centralidade da teoria na formação dos professores uma vez que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si próprios como profissionais.” A autora defende o papel da teoria como “possibilidade para a superação do praticismo” (ibidem, p. 25), conforme discorre na citação abaixo, evidenciando um outro e possível caminho para a formação.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem. (PIMENTA, 2002, p. 26)

Ao se referir ao discurso das competências, Pimenta (2002, p. 42) manifesta certo temor quanto a possibilidade de um retorno ao (neo) tecnicismo, vendo, por exemplo, no uso inapropriado, até por que exagerado, do termo

competências um sintoma a mais no processo de desvalorização do professor. E neste sentido, propõe questões relevantes:

Não estariam os professores, nesta lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretem, a partir do que pensam, creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (grifos da pesquisadora)

Pimenta (2002) conclui que saberes são mais amplos, permitem a crítica, a avaliação e a superação das competências. As proposições do professor reflexivo acabam por facilitar o discurso de culpabilização do professor, com toda a sorte de repercussões indesejáveis, inclusive as que tendentes a relativizar, ou mesmo isentar os agentes investidos do poder estatal de suas responsabilidades e compromissos. Neste sentido, Pimenta aponta para uma proposta de superação a identidade do professor reflexivo para a de intelectuais críticos e reflexivos. A esta proposta, vem somar-se Libâneo (2002, p.74-75), ao aduzir de que não se trata de descartar a capacidade reflexiva dos seres humanos, inclusive no campo profissional. Ele aponta a proposição do professor reflexivo como reducionista; uma vez que pensar sobre a prática não se restringe a situações imediatas e individuais, mas a uma “postura política que não descarta a atividade instrumental”.

Para Libâneo, (2002, p. 74) as práticas de formação precisam considerar, ao menos, quatro requisitos:

uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente, conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e de gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

O autor não deixa de emprestar certa validade às proposições do professor reflexivo, ao considerá-las prestativas à ideia da superação da racionalidade técnica. Nada obstante, crê necessário ir além:

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e a agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. Tanto em relação ao professor crítico-reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegamos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar – raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. (LIBÂNEO, 2002 p. 76. Grifo da pesquisadora)

Cabe ressaltar que as competências e capacidades que o autor se refere na citação não são as mesmas abordadas por Pimenta. Libâneo se baseia em PH. Meireu que considera capacidade como uma operação mental estabilizada e reproduzível em diversos campos de conhecimento.

Arce (2000) agudiza a crítica aos aportes do professor reflexivo, detectando a influência desta formação nos documentos políticos normatizadores da educação, especialmente da educação infantil – objeto de estudo da autora, mas podendo abranger as demais modalidades de ensino. A autora caracteriza o discurso do professor reflexivo fortalecido nas políticas neoliberais, com o trabalho docente cada vez mais impulsionado – rebaixado – à categoria do individualismo, elevado ao paroxismo, passando a imperar um “salve-se quem puder”, em que se instaura uma nova fórmula exploratória do trabalhador.

Acreditamos que os aportes das temáticas apresentadas sobre a formação de professores que trouxemos neste capítulo contribuirão para a compreensão do

processo formativo do Programa Ler e Escrever. Pelos documentos, pela prática e pelo discurso dos sujeitos desta pesquisa logramos encontrar o sentido da formação do Programa Ler e Escrever. Assim, a visão de formação da racionalidade técnica, do professor reflexivo e do intelectual reflexivo, são a lente pela qual buscamos compreender este processo formativo, considerando, ainda, a materialidade necessária à formação docente. No capítulo que segue, passaremos à localização do Professor Coordenador no fenômeno da educação continuada, no interior da escola. Conforme deliberações da Secretaria Estadual de Educação, o Professor Coordenador é responsável por este processo de formação contínua na escola. Desta forma, ele é sujeito principal de nossa pesquisa. O objetivo é evidenciar como o Professor Coordenador significa seu trabalho de formador de professores, dentre as tensões teóricas que apresentamos e numa dada política da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

## Capítulo II

# O PROFESSOR COORDENADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O ANTÍDOTO A MÁ QUALIDADE DAS ESCOLAS?

Vimos até agora como a escola pode configurar-se num espaço privilegiado de formação. A partir de reflexões sobre a pedagogia crítica e da teoria Histórico-Cultural, pudemos compreender a escola em uma relação dialética com a sociedade, na qual ao mesmo tempo em que os sujeitos sofrem as transformações, podem protagonizá-las no ambiente escolar. Neste sentido, analisamos apontamentos para a formação continuada de professores perpassando a proposta de formação do professor reflexivo com vistas à formação realmente crítica do profissional docente. Pretendemos, agora, localizar o Professor Coordenador neste processo. Para esta proposta, valemo-nos de dois referenciais, no momento: um referencial teórico, de como a literatura tem discutido o papel do Professor Coordenador no processo de formação continuada, e a análise de como os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo têm atribuído significado à este profissional dentro da política do Programa Ler e Escrever.

### **2.1. ENTRE CURSOS E DISCURSOS: O PROFESSOR COORDENADOR NO CONTEXTO DO PROGRAMA LER E ESCREVER.**

Apresentada nossa concepção de escola e desenvolvida a problematização da formação continuada no lócus escolar, o passo posterior

objetiva localizar o Professor Coordenador como formador de professores na política pública de educação do Estado de São Paulo, especificamente no Programa Ler e Escrever. Buscamos, primeiro, compreender com quais propósitos se desenvolve esta política, e para isso selecionamos alguns documentos oficiais desta Secretaria contextualizando o Programa, para depois localizar a inserção do Professor Coordenador como formador de professores.

A seleção dos documentos utilizados neste trabalho deu-se pelo recorte histórico do momento de criação do Programa Ler e Escrever, em meados de 2007, quando foi criado o Programa Ler e Escrever. Para uma necessária contextualização das ideias influentes à criação do Programa Ler e Escrever, selecionamos textos a partir de 2003, além de documentos de referência semelhante que oferecessem as diretrizes orientadoras da função do Professor Coordenador.

Bronckart e Machado (2004) destacam que a importância de analisar textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói na e sobre uma determinada atividade está em chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí representa. Nesta perspectiva, este trabalho problematiza o discurso utilizado nas resoluções estaduais mais recentes que contemplam concepções e objetivos ligados à formação de professores do estado de São Paulo.

No ano de 2003, iniciou-se um curso sistematizado de formação continuada para professores das séries iniciais, no estado de São Paulo – O Programa Letra e Vida. Este Programa trouxe um caráter formativo prático à realidade estadual, trazendo ideias e concepções, até então não diretas às práticas escolares.

A despeito das iniciativas de regionalização do processo formativo, temos Gatti (2008, p. 2) utilizando como exemplos de formação o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) de Minas Gerais e o PEC (Programa de Educação Continuada) do estado de São Paulo.

O PEC (1996-1998), visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar.

Os programas assinalados apontam a preocupação com a formação em nível superior aos professores das redes. A partir de então, surgiram novas conotações à formação de professores, como destaca a apresentação da Rede do Saber (Programa Estadual de Formação Docente):

A Rede do Saber originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para cerca de 7.000 professores efetivos da 1ª à 4ª série da rede pública estadual de ensino, atendendo ao disposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para atender a esse contingente de profissionais espalhados por todo o Estado, oferecendo uma formação de qualidade e garantindo homogeneidade nas ações desenvolvidas, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, dando aos participantes a oportunidade de aproximar-se dos especialistas de universidades que estão entre as melhores de São Paulo e do país (USP, PUC-SP e Unesp). O Programa PEC – Formação Universitária, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002, foi acompanhado por agência externa e obteve excelente avaliação, tanto do ponto de vista da qualidade da formação quanto da utilização dos recursos investidos. Isso justificou a ampliação da infraestrutura criada para atendê-lo, estendendo-a a todos os profissionais que compõem os quadros da SEE-SP. Dessa forma, em maio de 2003 foi inaugurada a Rede do Saber – uma verdadeira tecnologia de formação de educadores. (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx>)

O texto precisa, no tempo, o lançamento do PEC como aquele que definiu o deslanche, pelo governo do estado, da política de formação continuada, com a Rede do Saber ocupando um dos centros desta política. No entanto, um longo espaço de tempo foi preciso para que houvesse a preocupação com a formação continuada, evidenciando um caráter de urgência na necessidade de formação. O ano de 1996, quando foi idealizado o PEC, até 2003, quando iniciaram os cursos de formação continuada, como a Rede do Saber e o Programa Letra e Vida, em 2001, com foco principal na formação de professores alfabetizadores, sinaliza uma aparente lacuna que havia na política de formação continuada do estado de São Paulo. Demonstra um caráter não urgente na elaboração de programas relacionados à questão da formação continuada.

Naquele momento histórico, a educação do estado de São Paulo passava por uma transformação no que se refere à difusão de novas ideias e concepções, principalmente na área da alfabetização – área em que se concentravam os estudos do Programa Letra e Vida – esta transformação foi presente nos discursos assumidos pela Secretaria Estadual de Educação, concretizando-se nas propostas de governo que foram lançadas. Para compreender esta mudança ocorrida neste recorte histórico, considerada uma mudança de paradigma, empreenderemos uma problematização do discurso dos seguintes documentos estaduais:

- Política Estadual de Educação;
- Resolução 88, de 19-12-2007. (Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador);
- Resolução 89, de 19-12-2007 (Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino)
- Resolução 86 de 19-12-2007; (Implantação do Programa Ler e Escrever);
- Apresentação do Programa Letra e Vida;

- Apresentação do Programa Ler e Escrever;

Dada a inevitabilidade de concepções ocultas no discurso, trata-se de buscá-las analiticamente em trechos e excertos dos documentos. Iniciativa inspirada na análise de discurso, segundo uma proposta de Gill (2002, p. 247), pensando em quatro temas principais:

[...] uma preocupação com o discurso em si mesmo, uma visão de linguagem como construtiva (criadora) e construída, uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso.

Este trabalho organiza-se trazendo o discurso dos documentos oficiais e reflexões decorrentes da busca de concepções sob a formação de professores de cada um dos documentos citados, suas coincidências e divergências articuladas às teorias que, explicitamente, assumem, bem como às concepções teóricas que silenciam.

Entendemos, nesta análise, que o silêncio se configura, também, em uma forma de comunicação. O que é ocultado no discurso dos documentos, no que se refere à proposta de formação de professores, buscamos evidenciar, por meio de questionamentos ligados às teorias e às políticas educacionais. Em se tratando de documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo os textos foram entendidos como um discurso construído com o fim específico de ação na sociedade, como tal, criador de uma nova realidade. O que é dito e o que é ocultado possui caráter político e serve de diretriz para a realidade educacional, portanto, demanda elucidação e reflexão, sempre à luz das teorias e das possibilidades sociais reais.

Inicialmente, realizamos uma contextualização, de forma que o leitor possa situar-se no cenário discursivo vigente no estado de São Paulo, no recorte histórico adotado nesta pesquisa. Em seguida, trazemos a proposta do governo do estado de São Paulo para a formação de professores lançada

concomitantemente ao Programa Ler e Escrever. Foi realizada uma análise a partir de termos utilizados, de significados aparentemente consensuais. A par disso, buscamos problematizar o discurso de forma a tornar possível a emergência de diferentes concepções, na intenção de elucidar de que se fala, para quem se fala, quem se omite e quem se responsabiliza. Nesta análise evidenciou-se a justificativa do surgimento do Programa Ler e Escrever dada a partir dos baixos resultados de leitura e escrita obtidos na avaliação em larga escala realizada no ano de 2005 (SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo). De posse deste dado, buscamos levantar no discurso dos documentos analisados, qual o posicionamento do governo estadual no sentido de solucionar esta defasagem.

Os textos em questão surgem no contexto do ano de 2007, quando a Secretaria de Educação do estado de São Paulo promulgou decretos e resoluções orientando sobre a função do Professor Coordenador. Aquele ano pode ser chamado de intenso em diferentes frentes da educação estadual, considerando que houve significativas mudanças na organização da educação, tendo como exemplos principais, a reestruturação do cargo do Coordenador, e também pela implantação do Programa Ler e Escrever, o qual foi idealizado com a intenção de modificar o cotidiano das salas de aula, secretaria, diretorias e demais instâncias pedagógicas da educação estadual.

A educação estadual, naquele momento, influenciava-se pela difusão das ideias apresentadas no Programa Letra e Vida. Este Programa, idealizado em 1999 e com início de aplicação no ano 2001, foi oferecido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de formar professores alfabetizadores numa concepção diversa daquela que embasava a educação tradicional, elaborando uma proposta influenciada pelas teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A fim de esclarecer sobre o Programa Letra e Vida, o site oferece a seguinte apresentação:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que

pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (SÃO PAULO. Disponível em: [cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida](http://cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida)).

Ainda segundo as informações do site os objetivos do Programa visavam:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (SÃO PAULO. Disponível em: [cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida](http://cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida)).

Já no primeiro objetivo do Programa, ressalta-se a preocupação com os resultados de leitura e escrita. Tal preocupação está presente em diversos outros documentos relacionada ao conceito de qualidade de ensino. No segundo objetivo – Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores – deixa-se subentendida uma série de questões: que paradigma estava presente e para qual se pretende mudar? Quais os motivos/necessidades para esta mudança? Sabe-se que uma mudança de paradigma envolve um intenso processo de estudo, reflexão e produção de conhecimentos, sob novas bases. Todos os professores compartilhavam de um mesmo paradigma metodológico e didático? E pretende-se que todos compartilhem de um único, imposto pelo Programa? Tratava-se da construção de conhecimentos, ou da imposição ideias?

Em relação ao último objetivo – Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento – plausível considerar que o Programa admitisse a ideia de que os professores têm um universo cultural restrito. No entanto, todo universo cultural, amplo ou restrito, pode ser ampliado, tendo com referência, principalmente, a concepção de professor como agente representante de cultura. No final do parágrafo, enfatiza essa ampliação principalmente no que se refere ao letramento do professor. Segundo Magda Soares (2003), letramento difere de alfabetização, no que se refere ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Remetendo-nos à questão: como um curso de formação de professores, com enfoques didáticos e metodológicos, além de ampliar o universo cultural dos cursistas, garantiria o uso da leitura e da escrita em práticas sociais pelos mesmos; não seria esta uma posição demasiada pretenciosa para ser inscrita nos objetivos de um Programa?

A leitura do texto precedente instiga a suspeita de que um cenário de mudanças se desenhava na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A busca de quebra de um paradigma – ainda que oculto neste documento – abalava a estrutura das escolas. Como em todo e qualquer cenário, uma mudança de paradigma e a imposição de uma nova prática desestabilizam e provocam insegurança nos agentes desta mudança – neste caso os professores. Na forma como o texto apresenta o Programa Letra e Vida, aparentemente pressupondo a formação de um novo tipo de professor, com um universo cultural mais amplo, demonstra a insatisfação com o quadro atual e a necessidade de formação deste quadro, a fim de atender a este novo paradigma.

Contamos com que os questionamentos apresentados tenham contribuído para o entendimento de algumas concepções presentes naquele contexto histórico, no que se refere ao educador e às práticas de leitura e escrita. A seguir, iniciaremos a reflexão dos documentos que se apresentaram na Secretaria Estadual de Educação no ano de 2007, efetivando medidas portadoras concepções que dialogam com as ideias do Programa Letra e Vida que acabamos de apresentar.

### 2.1.1. A NECESSIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA E A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA

No ano de 2005, os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo), provocaram reflexão nos órgãos reguladores da educação estadual, como demonstra o a Resolução 86, de 19-12-2007, ao implantar o Programa Ler e Escrever:

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;

- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;

- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, resolve: (...) (SÃO PAULO, 2007a. Resolução 86 de 19-12-2007. grifos da pesquisadora).

A Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2007, assume, por meio de suas publicações, um discurso de ênfase na qualidade. O trecho destacado é a parte inicial do Comunicado da Secretária por ocasião da implantação do Programa Ler e Escrever no estado. Como se pode observar, a ideia do Programa surgiu da necessidade apontada pela avaliação de rendimento proposta pelo estado, o SARESP no ano de 2005. Este sistema busca medir os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma avaliação em larga escala, produzida pela Secretaria Estadual de Educação. Os resultados desta avaliação parecem ter afetado esta Secretaria de Educação, provocando a necessidade de uma tomada de atitude, relacionada ao investimento na melhoria da qualidade de ensino, descrito como imprescindível. Cabe ressaltar, que neste momento é utilizada a expressão *qualidade de ensino*, abrindo caminho para os seguintes questionamentos: até que ponto o primeiro e o terceiro item relacionam-se (baixo rendimento na avaliação x necessidade de melhoria na qualidade de ensino)? Por que o uso da expressão qualidade de ensino e não *qualidade da educação*? Se os resultados acham-se atrelados apenas à figura do professor, aquele que ensina, então por

que está se construindo um Programa com tão diversificadas frentes de atuação? E principalmente, que qualidade é essa? Apenas o aumento de índices na avaliação em larga escala? O que se entende por qualidade no ensino? Qual é a concepção de qualidade neste momento?

Em seguida, a Secretária institui o Programa Ler e Escrever, passando a ideia de que o Programa venha solucionar as considerações que havia levantado como problemáticas. São objetivos do Programa:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007a. Resolução 86 de 19-12-2007).

Observa-se que os objetivos traçados para o Programa contemplam apenas as áreas de leitura e escrita, desconsiderando as demais, até mesmo a matemática, contemplada na Coletânea de Atividades (livro de atividades dos alunos) e Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (livro do professor) – materiais que o Programa disponibiliza para as escolas. Os objetivos, contudo, dialogam diretamente com as considerações prévias expressas no mesmo texto, no que se refere às dificuldades de leitura e escrita expressas pelo SARESP.

Ainda sobre os objetivos estabelecidos pelo Programa Ler e Escrever no que se refere a alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, podemos concluir que esta foi uma meta não atingida, uma vez que no ano de 2012 iniciou-se o Programa Alfabetização na Idade Certa que possui esta mesma meta, ou seja, as estratégias lançadas no Programa Ler e Escrever não foram suficientes para a consecução deste objetivo. Assim, como nos objetivos do Programa Letra e Vida, o discurso reflete uma espécie de necessidade de exibição de uma grandiosidade incompatível com os dados da realidade, da qual é eficaz testemunha o caráter substancialmente ambicioso das metas propostas. Não que consideremos neste

trabalho que metas devam ser simplistas. Entretanto, considerar as possibilidades e a realidade do contexto de aplicação das mesmas, se configura importante alicerce de forma a diminuir o salvacionismo e exibicionismo implícito aos discursos, ao se usar deste caráter ambicioso. Este aspecto pode implicar um descrédito ao discurso, especialmente a um grupo (professores) tão cansado destas marcas discursivas e imersos em uma realidade carente de reais soluções.

Outro texto em que está presente o discurso de qualidade é o de apresentação do Programa Ler e Escrever:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. ([www.lereescrever.org.br/apresentacaogrifos](http://www.lereescrever.org.br/apresentacaogrifos) da pesquisadora).

No excerto acima, além de observarmos mais uma vez o discurso referente à qualidade de ensino, uma característica ainda não vista nos demais documentos é acrescida ao Programa: uma política pública para o ciclo I. É neste texto em que essa dimensão do Programa exhibe seu peso na esfera da educação estadual. Não se trata de um Programa de recuperação de aprendizagem somente – o que já caracterizaria um Programa importante para estudarmos, mas uma política que está norteando, ou até mesmo, definindo, os caminhos da educação das escolas estaduais, em especial na formação sobre a leitura e a escrita.

Segundo Valiengo (2012, p. 95) o Programa Ler e Escrever foi criado tendo como referência a mesma base teórica do Programa Letra e Vida e a proposta de formação dos docentes contempla os mesmos princípios do Programa anterior. “O curso Letra e Vida (SP) propõe situações de aprendizagem consideradas ideais para o bom desempenho dos alunos; da mesma maneira, essas situações estão organizadas nos materiais do Ler e Escrever destinados ao

professor”. Nota-se, assim, a articulação entre as ideias de ambos os Programas na perspectiva da mudança de paradigma que se almejava.

Neste mesmo contexto de criação do Programa Ler e Escrever e de influência das ideias do Programa Letra e Vida, o estado promulgou as Resoluções 88 e 89 de 19-12-2007 (SÃO PAULO, 2007b; 2007c), estabelecendo diretrizes sobre a função do Professor Coordenador (PC). A propósito, coincidentemente, ou não, as Resoluções SE-88 e SE-89 foram publicadas na mesma data do Comunicado da Secretária de Educação sobre a implantação do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007a. Resolução SE-86).

Este fato aparenta o fervor por mudança na esfera escolar em que se encontrava a Secretaria Estadual de Educação, a requerer urgente tomada de atitude, em face da situação detectada na avaliação do SARESP de 2005. Vale ressaltar que o Programa Ler e Escrever já vinha acontecendo na realidade do município de São Paulo, a partir dos estudos do Programa São Paulo Faz Escola (Programa Municipal, que estabelece diretrizes para a educação nas escolas da rede do município).

Ambas as Resoluções – 88 e 89 – dispõem objetivos e orientam diretamente sobre a função do Professor Coordenador:

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de: (...) (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007 – grifos da pesquisadora)

Uma vez mais, o discurso da melhoria da qualidade de ensino vem à tona, apontando, ainda, o Professor Coordenador como implementador desta política. O trabalho do coordenador – como era chamado até a publicação deste documento em 2007 – era então orientado pela Resolução de 1970, a qual caracterizava a figura do coordenador mais como um auxiliar da diretoria, tendo suas funções ainda bastante ligadas ao administrativo. No momento da difusão

das ideias do Programa Letra e Vida e da implementação do Programa Ler e Escrever, este profissional recebe uma nova dimensão em sua função – de implantar uma política de melhoria da qualidade de ensino, dimensão talvez até grande demais para o espaço que realmente possui na escola, considerando, principalmente as duas horas semanais que dispõe para o trabalho direto com o grupo de professores. Esta nova atribuição ao Professor Coordenador nos remete às seguintes questões: O que se entende por qualidade de ensino? O que se considera melhorar esta qualidade?

Observando os destaques apresentados até o momento, desde o comunicado da Secretária na Resolução 86, o documento de apresentação do Programa Ler e Escrever, bem como a Resolução 88, fica evidente o discurso de qualidade. A aparente preocupação com os resultados dos alunos, principalmente nas habilidades de leitura e escrita, nos remete à discussão da questão da qualidade, apresentada nos discursos citados.

Algo que intriga muito é que o conceito de qualidade, ainda quede uso disseminado generalizado nos diferentes espécimes de discurso, não tenha logrado status de conceito definido preciso, ou seja, não encontra concordância conceitual.

O termo ganhou uso no Brasil a partir de sua dinamização no mundo empresarial, tendo como referência neste universo o autor Deming, conhecido como o pai do renascimento industrial japonês após a segunda guerra mundial, e tido como um dos gurus da qualidade nos Estados Unidos. Para Deming (apud Ramos, 1992, p. 5), o alcance da qualidade depende dos 14 tópicos específicos do método: Filosofia da qualidade; Constância de propósitos; Avaliação no processo; Transações de longo prazo; Melhoria constante; Treinamento em serviço; Liderança; Afastamento do medo; Eliminação de barreiras; Comunicação produtiva; Abandono de cotas numéricas; Orgulho da execução; Educação e aperfeiçoamento; Ação para transformação;

Na década passada teóricos como Ramos (1992), reuniram esforços para a implantação do modelo de qualidade citado, ser implantado nas escolas. Questionamentos a respeito de como um modelo empresarial de produção de

resultados poderia ter aplicação em seres humanos fez crescer a crítica à metodologia. Apesar disso, mesmo sem uma metodologia apropriada e um conceito explícito, o termo permanece em uso frequente, como se houvesse um consenso sobre o que seria uma escola de qualidade.

Estudos sobre qualidade nas escolas frequentemente remetem às questões de fluxo e acesso, como ressaltam Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991), ao examinar comparativamente os pressupostos e as ênfases de quatro gerações de agendas políticas educacionais dirigidas à educação básica, com início na década de 1970 e influência na realidade educacional brasileira atual. Discute suas potencialidades e limitações em face do desafio da qualidade. E atualmente, o uso de índices das avaliações em larga escala também é utilizado em referência à escola de qualidade. Transparece, daí, que essa concepção de qualidade, de certa forma, pode ser lida nas entrelinhas dos documentos da SEE, e revela-se com maior nitidez nas propostas de formação de professores, pela vinculação manifesta com que são apresentadas as variações dos índices de desempenho na leitura e na escrita apontados pelo SARESP e a chamada “qualidade de ensino”.

### **2.1.2. QUALIDADE QUE SE VIVE OU QUALIDADE QUE SE EXIBE?**

Em nossos estudos temos observado que os índices de avaliação em larga escala vêm sendo cada vez mais utilizados como indicadores da qualidade nas escolas. Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 990) destacam que “a partir da década de 90, o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira.” No trecho abaixo da Política Educacional do Estado de São Paulo, esse aspecto é revelado claramente:

É importante ressaltar, contudo, que essas ações são educativas à medida que correspondem a um ato de aprendizagem com a conseqüente construção de conhecimento pessoal e socialmente relevante. Desse modo, é preciso estabelecer um compromisso

claro entre cada ação e o resultado final, aprendizagem. Como não é possível nem desejável encerrar os processos de ensino e aprendizagem apenas no interior da sala de aula, consideramos que, todos que trabalham na educação, cada um, em seu âmbito de responsabilidades, deve estar envolvido com o processo de construção desse compromisso, único modo de criar uma escola eficaz, focada nos resultados efetivos do trabalho institucional e sintonizada com o caráter educador do Governo Alckmin. Visando a essa eficácia, a SEE vem aprimorando e ampliando o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar suas estratégias de ação. (SÃO PAULO, s/d, Política Estadual de Educação. Disponível em [www.cenp.org.br](http://www.cenp.org.br), p. 4 e 5 – grifos da pesquisadora)

Neste trecho notamos um indicativo de conceito de uma escola de qualidade para o governo estadual. Inicia ressaltando a questão das ações educativas necessitarem, como correspondência à aprendizagem, nos remetendo ao conceito de Paulo Freire (1996) de que não há docência sem discência, ou seja, não há ensino sem aprendizagem. No entanto, diferente da concepção de Freire em que a aprendizagem é vista como um processo contínuo, que não pode ser realizado dentro do contexto da educação bancária, em que o aluno tenha que “devolver” aquilo que lhe foi depositado, o trecho acima relaciona a aprendizagem aos resultados efetivos, que, claramente, referem-se aos indicadores de avaliação em larga escala.

A associação Ação Educativa, com apoio do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), elaborou no ano de 2007, o documento “Indicadores de Qualidade na Educação”, apresentando sete dimensões indicadoras da qualidade: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica e avaliação; 3) ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6) ambiente físico escolar; 7) acesso e permanência dos alunos na escola (INDICADORES, 2007). O documento apresenta uma série de práticas relacionadas a cada uma das dimensões, para a construção de uma escola de qualidade, o que vai muito além de se obter um aumento de índices de desempenho na leitura e na escrita. Ou seja, existem esforços no sentido de

buscar uma definição de uma escola de qualidade e este documento sinaliza uma possibilidade de definição. Os documentos que analisamos, entretanto, não revelam uma série de aspectos que envolvem a qualidade na educação e deixam indícios de uma escola de qualidade ser aquela que registra altos índices nas avaliações em larga escala. Dessa forma, se enfatiza muito mais os deveres dos profissionais da educação, minimizando o papel do estado nesse processo

Neste sentido, podemos observar o discurso das Resoluções 88 e 89, que traçam diretrizes ao Professor Coordenador, como já apresentado anteriormente. A Resolução 88, de 19-12-2007, após apontar o Professor Coordenador como implementador da política de qualidade do estado, traça alguns objetivos, definindo qual seria a sua função:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho; (SÃO PAULO, 2007b. Resolução 88, de 19-12-2007, p.1)

No primeiro tópico dos objetivos do Professor Coordenador, já é possível perceber a questão dos resultados evidenciada, atribuindo a esse profissional o papel de ampliar o domínio dos conhecimentos dos alunos. Esse trabalho é realizado diretamente pelo professor na sala de aula, cabendo ao Professor Coordenador acompanhar e subsidiar tal trabalho. No entanto, nesta Resolução, o Professor Coordenador é o responsável pela ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, pela elevação dos níveis de desempenho escolar, evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa. Não se fala aqui de que tipo de cidadão pretende-se formar, nem tampouco, de que maneira espera-se que as crianças possam articular os saberes aprendidos com a vida fora da escola. Logo no primeiro objetivo, o Professor Coordenador está diretamente atrelado ao aumento dos índices nas avaliações externas. Remetendo, mais uma

vez, ao conceito de escola de qualidade que os documentos estaduais vêm apresentando.

No segundo objetivo – intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos – é ressaltado o aspecto diretamente prático do trabalho do Professor Coordenador, o que possibilita a interpretação de que as práticas dos docentes não se encontram suficientemente diversificadas. Entretanto, questões sobre como diversificar as oportunidades de aprendizagem, e com base em quais fundamentos teóricos e com que finalidade, não são explicitadas.

No último item dos objetivos – promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho – é possível perceber uma nova dimensão atribuída à função do Professor Coordenador. Tal trabalho não era evidenciado na Resolução que traçava diretrizes ao Coordenador, até então. Os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) já eram instituídos, mas o coordenador não era o único responsável por este horário. Outra vez, aparece a questão do resultado no documento. Registrada, neste momento de forma mais sutil, a palavra eficácia, utilizada, é disposta como relacionada à questão da qualidade naquilo que se produz. Terminologia típica de linhas de produção. O que poderíamos chamar de um professor eficaz? Aquele que produz alunos que obtenham, cada vez mais, melhores resultados nas avaliações? Seria eficaz um adjetivo adequado, importante aos professores pelos teóricos da educação? Paulo Freire, elaborando os saberes necessários à prática educativa, em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), discute vinte e sete exigências à docência: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade;

comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada de consciência de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos. Entre todos os saberes necessários, não encontramos um que se relacionasse ao termo eficiência. Um funcionário eficaz, eficiente, nos escritórios, é aquele que faz o que lhe é pedido, no menor tempo possível e da melhor maneira. Podemos transferir estas habilidades ao professor? Seria considerado produto do trabalho docente a aprendizagem das crianças? Como garantir resultados, para sermos eficazes, considerando a imensa complexidade que envolve o ensinar e o aprender?

A questão da qualidade total, implantada nas empresas, já bateu à porta da educação e vem entrando sutil e agilmente. Escolas e empresas podem seguir o mesmo conceito de qualidade? Podemos chamar conhecimento de produto? Os professores, até algumas décadas, considerados mestres, serão então, peões deste sistema de produção? Utilizando-se das técnicas e métodos desenvolvidos por aqueles que pensam os rumos da educação em nosso país produziremos crianças que respondem às questões das avaliações externas com êxito – talvez – mas isto basta para definir uma escola que educa? Podemos identificar que essa forma de conceber a qualidade é a marca do nosso governo?

## **2.2. O PROFESSOR COORDENADOR: A ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO AGENTE DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Apresentamos até agora aos leitores o cenário político que se encontrava a Secretaria Estadual de Educação e as proposições desta na implantação do Programa Ler e Escrever. A partir da problematização do discurso dos documentos oficiais, buscamos evidenciar aspectos que definiram o caráter político do Programa e subsequentemente definem o caminhar desta política no interior da escola, como veremos no capítulo posterior. Neste momento, trazemos

a problematização dos documentos apresentados com o foco de buscar evidenciar aspectos sobre a função do Professor Coordenador.

A Resolução 88, já apresentada, que dispõe sobre a função do Professor Coordenador, após apresentar questões práticas da quantidade de Professor Coordenador por escola, sendo um para o ciclo I (primeiro ao quinto ano) e outro para o ciclo II (sexto ao nono ano) e outro para ensino médio, esclarece as atribuições para a função:

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

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

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

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

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

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

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

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007)

Já na primeira atribuição a preocupação com os resultados do desempenho dos alunos é apontada. A construção da frase destaca momentos distintos de ensino e aprendizagem, cabendo ao Professor Coordenador acompanhar e avaliar.

O segundo tópico destaca a preocupação com a prática docente – atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente. Este ponto parece querer que se subentenda a necessidade de um estudo teórico.No entanto, em nenhum

momento, isto fica claro, levando-nos refletir sobre até que ponto não estamos caminhando para um ativismo (no sentido de manter o foco somente na ação), ou preocupação demasiadamente técnica. Remetendo aos questionamentos de Facci (2004, p. 50), a qual aponta que nos estudos do professor reflexivo “não fica claro em que momento, na formação de professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam estes conhecimentos que nortearão a sua prática”. Cabendo-nos questionar sobre em que base se realiza a construção da prática docente? A partir de qual referencial? Tornar a coordenação pedagógica espaço coletivo de construção da prática docente, pode evidenciar a responsabilidade do Professor Coordenador sobre a prática do professor, mas isto não evidencia a necessidade de concepções pedagógicas bem fundamentadas para essa prática. Esta ausência se nota também nos estudos de Arce (2000, p. 263), em que consigna que os preceitos neoliberais fornecem ao professor um novo status enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de mais nada que não seja sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário da teoria para ir além disso.

Já no terceiro item – assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional – estamos, aparentemente, diante de uma atribuição mais voltada aos estudos do professor, quando é determinado ao PC assumir a formação continuada. No entanto, esta posição de estudo, relacionada à formação continuada, exige, mais uma vez, o retorno à reflexão sobre a prática pedagógica. Cabe neste momento a pergunta: Em que medida o trabalho que está sendo desenvolvido pelos Professores Coordenadores neste momento de formação continuada tende ao tecnicismo e a reflexão da prática sobre a prática somente? Existe espaço ao diálogo de concepções, estudo de referenciais e teóricos relevantes para a ampliação dos saberes dos professores? Conceituando o trabalho da formação continuada, o texto orienta fazê-lo a partir dos saberes dos professores. Esta expressão é bastante utilizada por Tardif (2002, p. 11). O autor conceitualiza da seguinte maneira:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O conceito de Tardif sobre os saberes dos professores é bastante amplo e de uma complexa identificação, remetendo-nos à questão de como o Professor Coordenador, em suas duas horas semanais com a equipe de professores, conseguirá identificar estes saberes e utilizá-los para que, a partir deles, garanta situações de estudo e reflexão sobre a prática. Finalizando este tópico, é determinada ao Professor Coordenador a atribuição de estimular o professor a investir em seu desenvolvimento profissional. Quanto a esta atribuição, o que transparece é uma tendência a responsabilizar o profissional por seu aprimoramento, tirando do poder público sua responsabilidade precípua de ofertar “bons” cursos .

No quarto tópico – assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador – mais um conceito empresarial é inserido: *trabalho produtivo*; remetendo-nos mais uma vez à questão de qual é o produto do processo de educação, se não a educação mesma. Fica vago, ainda, sobre qual é o referido objeto da coordenação, em que todos os professores devem participar.

No item imediatamente posterior – organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem – percebemos uma característica técnica da função do professor – organizar e selecionar materiais. Esta característica foi apontada pela pesquisa de Placco e Souza (2011), a qual foi base para alguns jornais, como o Estado de São Paulo, de 03-06-2001, caracterizarem o coordenador como o bedel das escolas. Talvez, se a

função, fosse, junto a equipe de professores, selecionar materiais, conforme a referência teórica adotada, esse caráter tecnicista se distanciaria.

No penúltimo item das atribuições – conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores – parece evidenciar, neste momento, a questão da abordagem teórica e as concepções necessárias à construção dos saberes. No entanto, a palavra “recentes”, parece dizer respeito a um específico referencial, ocultado neste momento. Talvez, diga respeito a alguns determinados referenciais produzidos pela própria Secretaria de Educação, como os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever e as propostas Curriculares.

Como última atribuição – divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis – deixa de lado a questão de que a tecnologia de nada auxilia sem objetivos claros e propósitos com intenção à aprendizagem. Volta-se mais uma vez à questão da prática por si mesma, sem um embasamento ou concepção que fundamente-a e norteie-a. O simples fato de ser inovadora pode caracterizar uma boa prática? O uso de recursos tecnológicos por si já implicam uma educação de qualidade, propósito deste governo?

### **2.2.1. O PROFESSOR COORDENADOR – COMO CHEGA AO CARGO?**

No artigo posterior da Resolução 88 (SÃO PAULO, 2007b), são apontados requisitos para que o docente possa exercer o cargo:

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

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

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

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

Parágrafo único A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência

nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida. (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007)

Neste momento, a questão da experiência docente, evidenciada no parágrafo único, remete mais uma vez à ênfase à prática dada durante todo o documento. A questão do diploma em licenciatura, não diz respeito a qual licenciatura, abrangendo um vasto leque de opções. Dentre estas opções, existem cursos de reduzida, ou nenhuma, formação na área pedagógica. A formação deste profissional pode, por muitas vezes, ter grande defasagem inicialmente no que diz respeito às concepções pedagógicas.

Acreditamos ser de suma importância evidenciar o processo de designação do Professor Coordenador, dado o quanto ele influencia na postura do Professor Coordenador e o olhar dos demais sujeitos sobre o processo formativo do Programa.

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

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

II - realização de entrevista individual;

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

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

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

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

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

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

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

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

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

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

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

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

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

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

§ 3º A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos. (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007)

Nos artigos 5º e 6º, é desenhado o processo de atribuição do Professor Coordenador. Neles percebemos, pela primeira vez, a necessidade de referenciais teóricos para a função, solicitando a apresentação destes referenciais na elaboração do projeto a ser entregue na escola. Contudo, não é clara a função desta teoria para o trabalho do Professor Coordenador, podendo caracterizar esta necessidade como uma formalidade à composição do documento que é o projeto que o Professor Coordenador deve desenvolver. No mesmo projeto, deve conter um plano de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ainda aí, apresenta-se a questão dos índices da avaliação, solicitando justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar. Esta solicitação ao projeto articula-se diretamente com a visão do Professor

Coordenador como agente de melhoria da qualidade de ensino, que é a proposta da Secretaria.

Para o momento da entrevista do candidato à PC, além do projeto apresentado, a resolução prevê como critério o perfil profissional do candidato, que não define os aspectos relacionados ao que seria o perfil de um Professor Coordenador. Como a comissão designada poderá dizer se um candidato possui ou não perfil, uma vez que o candidato já passou pela prova de credenciamento que o habilita? Pretende-se observar, também no momento da entrevista a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem, evidencia-se, mais uma vez, a questão da inovação por si só, conforme já apresentamos.

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

Parágrafo único: Deverão constar do edital:

1. as condições para inscrição;
2. o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
3. os referenciais bibliográficos;
4. a composição da prova;
5. o índice de acertos necessários para o credenciamento;
6. o prazo para publicação de resultados; (SÃO PAULO, 2007b)

Neste artigo é descrito o processo que as Diretorias de Ensino devem respeitar e organizar para a atribuição do PC. Fica nítido que o discurso proferido nesta resolução é destinado, principalmente a este órgão, a fim de regular o processo. Pode servir como apoio aos Professores Coordenadores, tanto para aqueles que estejam se candidatando, como para os que estão em exercício, e portanto, almeja também tais destinatários. Este artigo deixa claro, também, o quanto o processo de credenciamento do Professor Coordenador é regulado internamente pela Diretoria de Ensino com total poder para este órgão, até mesmo para a elaboração da prova que o candidato a Professor Coordenador precisa prestar.

## 2.2.2. O PROFESSOR COORDENADOR – ESTABILIDADE NO CARGO?

O artigo oitavo da Resolução 88 esclarece que, estando na função de coordenador, o docente não dispõe dos mesmos direitos que enquanto docente:

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

I - mediante solicitação por escrito;

II - remoção para outra unidade escolar;

III - a critério da administração, em decorrência de :

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

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

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

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

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

§ 2º O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos incisos I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento. (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007)

Pelo primeiro inciso deste artigo, percebe-se a tomada de poder da direção e supervisão frente ao Professor Coordenador. São estes dois os detentores da cessação da função do PC. Para voltar à função um Professor Coordenador que tiver sido cessado, terá de passar por um novo credenciamento. A palavra “somente” utilizada no segundo inciso parece retratar certa dificuldade para que o docente possa voltar ao cargo, bem como submeter-se— O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos incisos I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento – podem indicar desvalorização do momento. Seria diferente se fosse utilizada outra ideia: o docente que tiver sua designação cessada terá de realizar outro processo de

credenciamento para que possa novamente ser designado. A construção do texto embute a falta de motivação para que algum profissional cessado volte a ser designado. Outro aspecto abordado neste artigo se refere à quanto os direitos do Professor Coordenador mudam em relação a quando este é um professor. Terá seu credenciamento cessado no caso de: a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho; b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias. É bastante ampla a questão de “não corresponder às atribuições do posto de trabalho”. Já utilizada numa nomenclatura diferente *posto de trabalho*, caracterizando o Professor Coordenador como um trabalhador, ao contrário de ocupante de uma função, como havia sido abordado até então. Também não fica claro como se avalia se o Professor Coordenador não está correspondendo às atribuições, sendo delegado o poder de cessar o credenciamento aos Supervisores e aos Diretores, entendemos que esta avaliação fique a cargo deles. Contudo, não encontramos uma orientação direta a estes profissionais de como se avalia o trabalho do Professor Coordenador. Da forma como está apresentada, fica a impressão de que o Professor Coordenador deverá atender expectativas dos Supervisores e do Diretor para manter-se na função. Questionamos ainda, que as expectativas passam pela subjetividade de cada sujeito, alguns diretores podem estar ainda impregnados pela função histórica do Coordenador como um auxiliar da direção; nesse caso, como ficaria esta avaliação? No segundo apontamento (b) que pode cessar a designação do Professor Coordenador é retirado deste sujeito um direito que sempre foi garantido ao professor – o do afastamento. O professor concursado da rede estadual de São Paulo tem este direito e ao aceitar o posto de trabalho de Professor Coordenador o perde.

O artigo 9º registra o processo pelo qual deve passar o Professor Coordenador para dar continuidade ao seu trabalho no ano seguinte:

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

Parágrafo único A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno

cumprimento das atribuições de Professor Coordenador (SÃO PAULO, 2007b. Resolução SE 88, de 19-12-2007).

Mais uma vez, neste artigo, é apontado o poder da direção e da supervisão escolar mediante a estabilidade do Professor Coordenador no posto de trabalho que está ocupando.

### **2.3. O PROFESSOR COORDENADOR E O PROGRAMA LER E ESCREVER: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.**

Pela problematização do discurso presente nos documentos oficiais é possível compreender aspectos relevantes do processo formativo proposto pelo Programa Ler e Escrever. Buscaremos, agora, sintetizar o que consideramos as principais ideias para a compreensão deste processo.

O Programa Ler e Escrever se caracteriza como uma política da Secretaria Estadual de Educação que advém das ideias do Programa Letra e Vida. Os documentos que registram o programa discursam buscar a mudança prática de um paradigma na educação estadual, principalmente no que se refere à alfabetização. Para atuar nesta mudança, intitulou o Professor Coordenador como responsável pelo que é chamada de política de melhoria da qualidade de ensino. Pela problematização desta chamada política, ficou evidente que o foco desta está no aumento de índices na avaliação em larga escala.

O Professor Coordenador ao mesmo tempo em que recebe uma responsabilidade tão grande é trazido nos documentos como um agente técnico. Para atuar na chamada “melhoria da qualidade de ensino” o PC recebe uma formação na Diretoria de Ensino. Esta formação é organizada pelos PCNP (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico), que por sua vez receberam uma formação do grupo de formadores da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que vem de São Paulo. O discurso não revela claramente como se dá este processo, neste sentido o problema desta pesquisa está

justamente em demonstrar como acontece este processo formativo, para isto, realizamos procedimentos que envolvem entrevistas, observação da prática e questionários, por meio dos quais pretendemos explicar este processo.

O Professor Coordenador é responsável pelo aperfeiçoamento da prática do seu grupo de professores. No discurso das diversas resoluções a prática é apontada com maior frequência, secundarizando-se a teoria no processo formativo que o Professor Coordenador protagoniza.

O Professor Coordenador é um professor concursado que faz parte do quadro da Secretaria Estadual de Educação. Para chegar à função, precisou passar por uma prova, elaborada pela Diretoria de Ensino a que pertence, elaborar um projeto que contemple metas para a melhoria da qualidade de ensino da escola em que pretende atuar e ser aprovado numa entrevista por Supervisores e pelo Diretor da escola. Para se manter no cargo o Professor Coordenador também depende da avaliação destes sujeitos sobre o seu trabalho. Estes aspectos apontam a condicionalidade que o Professor Coordenador apresenta aos Supervisores e ao Diretor se deseja manter-se na função.

Passaremos agora a abordagem de como vem sido discutido o papel do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada pela literatura. Pretendemos com esta abordagem ampliar a compreensão sobre a função do Professor Coordenador, para que possamos analisar como se dá o trabalho do mesmo no Programa Ler e Escrever, ou, quais as articulações possíveis entre o que a literatura evidencia e o efetivamente realizado no interior da escola, contemplando a esfera política que perpassa todo o nosso trabalho.

## Capítulo III

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA LITERATURA

### 3.1. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: HISTÓRIA DA FUNÇÃO

Compreender a função do Coordenador Pedagógico, hoje, exige realizar um apanhado histórico de sua função. A história desta função, de certa maneira, é que definiu as posições que encontramos atualmente. Por isso, neste momento de nosso trabalho, realizamos um apanhado histórico a partir dos apontamentos de Demerval (2002), pois o Coordenador Pedagógico se constitui em elemento principal no processo formativo do Programa Ler e Escrever. Demerval (2002) faz um apanhado histórico de toda a função supervisora da qual deriva a função da coordenação pedagógica. Para definir a função supervisora o autor utiliza um conceito de Foulquié, “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar seu funcionamento ou de seu comportamento” (FOULQUÉ, apud DEMERVAL, 2002, p. 14).

Demerval aponta que na década de 20 surgiram os chamados “profissionais da educação”. Para o autor, este foi o aparecimento dos “técnicos” em escolarização, que se constituíram em uma nova categoria profissional. Em decorrência disto, foram criados decretos em diversas esferas da organização pública com o propósito de separar órgãos de administração, dos de caráter técnico voltados para o tratamento dos assuntos educacionais. Demerval relata que foi a separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” condição para o surgimento da figura do supervisor, de forma distinta do diretor e também do inspetor.

Com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, foi elaborado um plano para a reconstrução educacional brasileira, no qual o papel da ciência foi decisiva para a educação. Demerval (2002, p. 28) resume da seguinte forma o momento contribuinte à criação da função do coordenador pedagógico:

Foi, portanto, o desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista que, acelerando o processo de industrialização e urbanização, intensificou as pressões sociais em torno da questão educacional, conduzindo às reformas dos anos 20, principalmente por iniciativa dos governos estaduais, já que o poder nacional ainda permaneceu um tanto à margem desse movimento. Entretanto, após a Revolução de 1930, toda essa mobilização ganha expressão nacional, passando a ser coordenada pelo poder central. Assim é que as reformas Francisco Campos, em 1931, e as reformas Capanema, de 1942 a 1946, dão sequência agora em âmbito nacional ao processo de estruturação/reestruturação do ensino brasileiro que irá desembocar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Foi com a edição Decreto nº 19.851 de 1931, que previa a implantação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras, que iniciou o processo de formação de professores das diferentes disciplinas, das escolas chamadas secundárias e foi criado o curso de Pedagogia; com a incumbência de formar professores das disciplinas do chamado Curso Normal da época – curso de nível médio que formava professores, em caráter técnico para atuar nas escolas do chamado ensino primário, 1ª à 4ª série. Essa faculdade tinha a incumbência também de formar os “técnicos da educação”. Essa última categoria, segundo Demerval (2002, p.10), tinha um sentido genérico “Em verdade os cursos de pedagogia formavam os pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação”.

A história da função da coordenação pedagógica mistura-se, então, com a história da própria pedagogia. No final da década de 60, no período militar, houve outra reforma, buscando adequar o curso à nova situação:

Em lugar de se formar “técnico em educação” com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo dos processos educativo. Tais funções foram denominadas “habilitações”. (Ibidem, p. 29)

Após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, o que Demerval aponta como ministradas de forma bastante sumária (e aqui refletimos que talvez ainda sejam), havia uma formação diversificada numa função específica da área da educação possibilitando as seguintes habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. E da habilitação em supervisão que se formava o Coordenador Pedagógico, com a tentativa mais radical de profissionalização da função. Demerval identifica que ainda a persistência de uma indefinição sobre as funções de cada habilitação, especialmente a do supervisor e do inspetor. O autor pondera a ocorrência desta mudança no auge do modelo tecnicista na educação brasileira, visando garantir a eficiência e a produtividade no processo educativo “e isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os a organização “racional” dos meios”. (DEMERVAL, 2002, p. 30) Desta forma, cabe reconhecer o papel do curso de Pedagogia em formar os técnicos que organizariam o processo pedagógico, abrindo, assim, caminho para a profissionalização da atividade do supervisor no sistema de ensino.

Nesta perspectiva, Rangel (2002, p. 70-71) também avaliza, ao afirmar que “nos anos 60 e 70 concebe-se a supervisão como especialidade pedagógica à qual incumbe garantir a efetividade, eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico *da e na* escola”.

Registro de importância de Demerval (2002) foi no sentido de observar a ausência de uma identidade própria, ou seja, ausência de um conjunto de características exclusivas da função do supervisor que as distinguem dos demais profissionais. O autor pondera sobre a persistência nos dias de hoje, sendo objeto de controvérsia. Esta ausência de identidade pode maquiar uma roupagem importante no que se refere ao aspecto político da função. Em outras palavras, a

atualidade da controvérsia relatada – a ausência de identidade – refuta acentuar, ou permite descartar, o aspecto político do exercício da função. Aí então, Demerval apresenta proposições de particular relevância ao olhar do nosso trabalho:

A função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político (...) em termos conservadores, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja, quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, eles necessitam assumir o seu papel político de modo explícito. (DEMerval, 2002, p. 32)

Os apontamentos realizados por Demerval desfrutam de acentuada relevância na análise de como o Coordenador Pedagógico se articula no processo formativo do Programa Ler e Escrever. Será que este processo permite que o Coordenador Pedagógico exerça sua função social, ou este agente está mascarado pelo tecnicismo, ocultando a relação do seu trabalho com a manutenção da ordem social? Buscaremos evidenciar aspectos que reforcem a problematização desta questão durante a análise do material empírico.

Agora, reportaremos a como as pesquisas atuais têm abordado o papel do Coordenador Pedagógico em diferentes contextos. Pretendemos com as sinalizações das teses e dissertações buscar contribuições ao nosso olhar para compreender o papel do Coordenador Pedagógico no processo formativo continuado de professores.

### **3.2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOSSO OLHAR AO PROFESSOR COORDENADOR**

Inserimos, a estes apontamentos, a contribuição das pesquisas que abordam o Coordenador Pedagógico e o processo de formação continuada no lócus escolar. A leitura e análise das teses e dissertações, desperta este sentimento que também é presente nas escolas, como veremos, de frustração quanto à realidade escolar. Há tanto tempo e com tamanho cuidado se investiga a realidade da coordenação e, mesmo assim, permanecemos sob essa mesma problemática. Uma temática complicada em que se percebe que muitos já escreveram e, muitas vezes, com tamanha propriedade sobre a realidade em que se investiga e há tanto tempo... e os problemas permanecem os mesmos! Entre tantos olhares, tantas perspectivas, o coordenador pedagógico vem sendo apontado pela literatura como responsável pela formação continuada dos professores. Com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os estudos demonstram a incerteza do papel do coordenador no processo de formação continuada de professores: É um técnico da educação? É aquele que promove a reflexão sobre a prática? É o Professor Coordenador um intelectual reflexivo? Aquele que solucionará as mazelas da escola com a mágica da formação?

Placco, Almeida e Souza (2011) relatam um crescimento desde 2003. Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes em setembro de 2012 com o seguinte descritor “Coordenador pedagógico e formação de professores” encontramos trezentos e dois resultados. Pela análise do título, selecionamos trinta que demonstravam relação ao tema do nosso estudo, ou seja, os que contemplavam a formação continuada no lócus escolar e o Professor Coordenador.

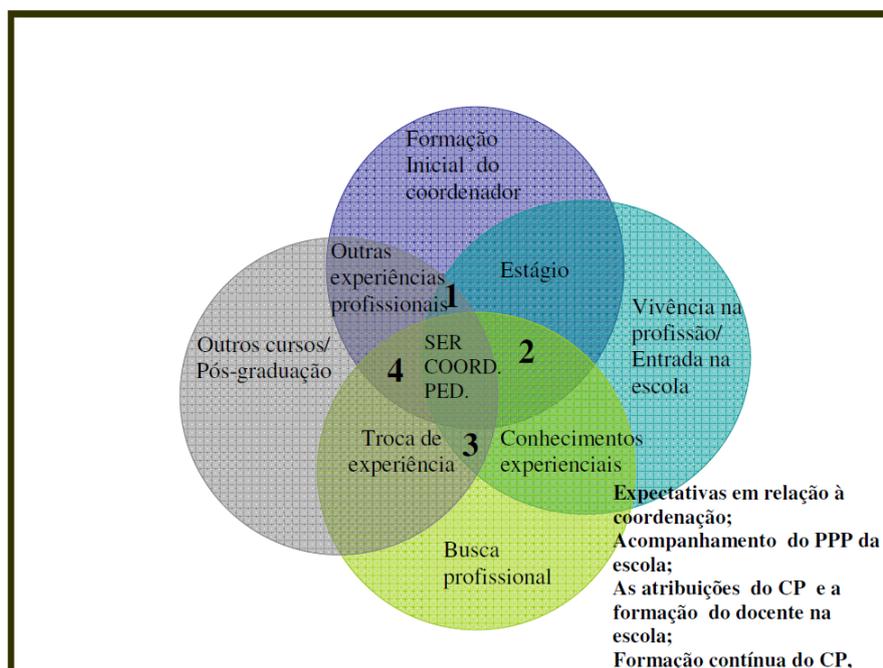
Dessas 30 pesquisas, 13 delas foram lidas na íntegra por tratarem tanto de questões relacionadas à formação inicial do Coordenador Pedagógico, como também o seu processo de formação em serviço e seu papel de formador de professores. As demais pesquisas foram descartadas ou por não terem sido

localizadas na íntegra, ou por não tratarem do Coordenador Pedagógico de maneira central. Diversas das exclusões pesquisas se deram por serem em modalidades de ensino diferentes, como Educação Infantil e Nível Superior.

Apresentaremos, brevemente, as 13 pesquisas que contribuem para identificar potencialidades e fragilidades em relação à temática investigada.

Domingues (2009) analisa o Coordenador Pedagógico na rede municipal de São Paulo. Sua colaboração foi intensa à construção do olhar à função do PC neste trabalho. Por esta razão, seu trabalho receberá ênfase neste capítulo: Dentre suas contribuições, Domingues aponta que é relativa a autonomia do Coordenador na organização dos momentos de formação contínua. Pelos resultados da pesquisa, que se deu por meio de observações de momentos de formação, de entrevistas com quatro Coordenadoras Pedagógicas e no desenvolvimento de um grupo *dialogal* com professores, Domingues conclui que o trabalho do Coordenador Pedagógico é um saber-fazer multideterminado, decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas. Domingues demonstra que a formação contínua no lócus escolar investe nos saberes dos docentes e na insistência de projetos elaborados coletivamente. A autora faz um apanhado histórico do Coordenador Pedagógico na rede municipal de São Paulo e ressalta a importância da formação inicial – graduação – na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, apontando que, em geral, esta formação não possibilita um preparo para o trabalho na coordenação, apontando a fragilidade de formação que ela classifica como generalista, uma vez que por meio desta se obtém diversas habilitações. Níveis diferentes da prática pedagógica demandam requisitos específicos para o exercício profissional, defende Domingues, pautada em Libâneo. A autora aponta que a função do Coordenador tem sua identidade ainda em formação. Para demonstrar a complexidade da formação do Coordenador Pedagógico, Domingues utiliza o quadro a seguir:

### Complexidade da formação do coordenador pedagógico



(DOMINGUES, 2009, p. 87)

Pelos relatos das entrevistadas, Domingues demonstra que a formação inicial contribuiu, entretanto, foi no início da prática profissional que as Coordenadoras foram descobrindo-se como Formadoras e que a formação contínua das Coordenadoras se constituiu para elas elemento fundamental na profissionalização. A autora demonstra ainda a importância que a troca profissional com outras PC tem para a formação profissional do Coordenador.

Domingues retrata a busca pessoal como caráter primeiro apontado pelas PC entrevistadas no processo de profissionalização. Entretanto, apoia-se em autores para dizer que a busca pessoal não é suficiente para o exercício reflexivo da Coordenação Pedagógica, pois embora haja o envolvimento pessoal, este não garante o conhecimento necessário, nem a força para lutar contra as dificuldades que geram a insatisfação. Aponta ainda que com isto o caráter de isolamento e solidão se tornam recorrentes por se tratar de um processo individual.

Outro aspecto relevante do trabalho de Domingues é a reflexão sobre o *practicismo* que pode associar-se ao trabalho da coordenação. Centrada no discurso de uma das entrevistadas que demonstra o quanto a coordenação é procurada pelas professoras para solução de problemas práticos de sala de aula, a autora discorre, ainda que brevemente, sobre o quanto esta atitude pode remeter a um *practicismo frenético* do Coordenador Pedagógico, que é a busca por responder satisfatoriamente às necessidades de todos na escola, lhe roubando o tempo para a reflexão crítica, a pesquisa e o estudo teórico.

Domingues demonstra, ainda, quão crescentes são os cursos de formação contínua voltados ao Coordenador Pedagógico na realidade do município de São Paulo, demonstrando que a formação contínua do coordenador sofre grandes influências das expectativas do professor em relação a ele.

A autora supracitada defende o período de iniciação profissional como terreno fértil para a autoformação, uma vez que um “professor eficiente não se torna um coordenador eficiente num passe de mágica.” (DOMINGUES, 2009, p. 100) A autora fala ainda do impacto que é a experiência com a realidade complexa que se trata uma escola.

Domingues defende a formação contínua não como compensação da formação inicial, mas como local apropriado à formação prática e teórica do professor e afirma a importância do Coordenador na liderança deste processo de formação.

A autora aponta ainda a necessidade da ação pedagógica ser articulada entre o Coordenador, o Diretor e o Supervisor escolar. Entretanto, em sua análise demonstra o quanto o cargo do diretor está mais aproximado das ações burocráticas e o quanto o supervisor se caracteriza por um profissional que cobra as ações determinadas nas portarias e toma como um dos exemplos para esta demonstração, o Programa Ler e Escrever – que também se aplica na realidade do município de São Paulo e, como veremos mais a frente, se originou desta – demonstrando a ação do Supervisor Escolar na supervisão da implantação das políticas públicas. A autora aponta que com isto eferece-se pouco apoio às reflexões oriundas do trabalho desenvolvido pela escola,

correndo-se o risco das ações considerarem apenas procedimentos técnicos e desconsiderarem aspectos importantes como

- As peculiaridades locais importantes para a implantação bem-sucedida de processos educativos;
- A relativa autonomia da escola, pautada num conhecimento coletivo e local;
- A responsabilidade dos educadores na sua comunidade;
- A diversidade da formação dos sujeitos responsáveis pelo trabalho com conhecimentos;
- A falta de preparo (formação) dos próprios supervisores, que, por não poderem trazer grandes contribuições às reflexões desenvolvidas em cada escola, acabam, apenas, fazendo uma inspeção pouco crítica;
- A forma diversa como se vem constituindo o trabalho da coordenação pedagógica nos diferentes espaços educativos; (DOMINGUES, 2009, p. 151)

Na defesa da formação contínua no lócus escolar, Domingues ressalta que nesta serão desenvolvidas competências, num fazer coletivo, com uma proposta de formação centrada na escola, valorizando os saberes e experiências dos educadores. Domingues destaca que pensar a formação no lócus escolar não é transferir a localização – fazer acontecer um curso, por exemplo, dentro da escola, mas que professores e coordenadores sejam protagonistas de seu processo de desenvolvimento profissional.

Os apontamentos de Domingues sobre o Coordenador Pedagógico como formador de professores, ainda que por vezes oscilem entre uma concepção de uma formação do professor, hora crítica, hora reflexiva, são relevantes no sentido da articulação do trabalho do Coordenador Pedagógico a outros sujeitos - neste caso o Diretor e o Supervisor Escolar - demonstrando a fragilidade desta articulação e o caráter técnico que tem se mostrado cada vez mais presente nas diretrizes das ações deste profissional. Outro aspecto que consideramos relevante destacar é a reflexão que Domingues está constantemente retomando, no que se refere à formação profissional, tanto do Diretor, do Supervisor e, em especial do Coordenador: a fragilidade da formação inicial, e muitas vezes contínua – uma vez que esta última se apresenta mais voltada a questões práticas e a engajamentos individuais. O Coordenador como

um “aplicador” das políticas públicas é o exemplo do caráter técnico que vem apresentando a função do profissional da coordenação, e o distanciamento desta função da reflexividade, e principalmente da criticidade, são aspectos que se revelam implicitamente no trabalho de Domingues.

Sobre a política de formação continuada, um apontamento importante feito por Domingues é que a partir de 2000, com a ampliação do discurso do Coordenador Pedagógico como responsável pela formação continuada, vem diminuindo a quantidade de cursos oferecidos pelo sistema na modalidade optativa fora da escola. Propõe-se a reflexão se no futuro, a escola será o único espaço de formação contínua do docente. Neste aspecto, pode haver uma supervalorização da tarefa do coordenador. Domingues também aponta que embora exista um discurso sobre a formação do Coordenador como um profissional crítico-reflexivo, “o constrangimento por resultados e o pouco desenvolvimento profissional do coordenador” (DOMINGUES, 2009, p. 170) impedem que este profissional use os conhecimentos de forma crítica na transformação dos problemas locais.

A formação na escola pode assumir como características a reprodução pura e simples das pautas elaboradas pelo sistema, pela pressão dos órgãos centrais por resultados, ou pela compreensão de que é a função do coordenador atender às demandas do sistema. Nesse caso, o coordenador torna-se o canal por onde flui as determinações das políticas públicas, que nem sempre respeitam a produção coletiva dos profissionais que exercitam, no espaço de formação na escola, o pensar sobre o seu fazer. (Ibidem, p. 171)

Silva (2012) traz também a discussão do papel do Coordenador Pedagógico na formação de professores. De uma forma romantizada, sem a discussão dos conflitos e das políticas públicas que permeiam o trabalho do Coordenador Pedagógico, Silva analisa o trabalho de quatro Coordenadores Pedagógicos em Mauá. Para isso, primeiro, faz um apanhado teórico histórico sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico direcionando-se à perspectiva de Imbernón, ressaltando o profissional reflexivo.

Celegatto (2008) traz a reflexão da formação contínua em serviço no Programa Ler e Escrever em uma escola municipal que é considerada modelo na zona norte de São Paulo. Celegatto buscou compreender de que maneira o curso de formação contínua que aconteceu nesta escola, elaborado pelo DOT, Departamento de Orientações Técnicas, foi recebido pelo grupo de professoras e de gestores desta escola. Para isso, ela participou deste curso de formação por um ano e realizou entrevistas com os participantes. Com isto, Celegatto concluiu que um mesmo curso de formação tem significados diferentes para os sujeitos de um mesmo ambiente. O conteúdo do curso foi criticado por alguns sujeitos e elogiado por outros. Celegatto critica a formação sem a consideração dos saberes docentes. A autora faz um apanhado histórico da formação contínua na literatura, apontando-a como combate à baixa qualidade de ensino, com base em leituras na perspectiva do fracasso escolar. Entretanto, demonstra, a partir de Gatti, que as iniciativas governamentais são insuficientes para a mudança das escolas em seu dia-a-dia, apontando, ainda, que muitos professores ficam no aguardo obediente das ordens superiores. Pautada em Azanha, Celegatto disserta sobre os cursos de formação contínua desconsiderarem totalmente o conhecimento a respeito da prática que precisa ser revista e melhorada, apontando que a formação por meio de “pacotes prontos de treinamento” tem apenas agravado a fragmentação do trabalho docente e provocado reações que vão desde o descaso do que é apresentado a compreensões rasas e equivocadas dos processos pedagógicos.

Para Celegatto (2008, p. 32) a formação contínua no lócus escolar deve basear-se em Candau nos seguintes sentidos:

- O lócus da formação deve ser a própria escola;
- O processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, reconhecendo e valorizando este saber;
- Para uma formação continuada adequada devem-se ter presentes as etapas do desenvolvimento do magistério, pois não é possível tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele com mais experiência e aquele que caminha para a aposentadoria. Tanto os problemas, as necessidades quanto os desafios são diferentes em cada etapa, de modo que o programa de formação continuada não deveria ignorar tais divergências, promovendo situações hegemônicas e padronizadas.

Concordamos com a autora no sentido que uma formação em serviço que pretenda buscar o avanço da prática deve considerar os problemas inerentes a essa prática, validar o conhecimento do professor, bem como seu ciclo de vida profissional. Estes poderíamos considerar alguns dos pontos necessários a realização da formação no lócus escolar, entretanto, não suficientes.

Alves (2012) traz uma questão importante sobre o que ele chama de “campo de tensão”, que é a pressão realizada pelos instrumentos de avaliação externa, que compõem o IDEB e IDESP, no caso de São Paulo, na constituição da profissionalidade docente. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, concluindo que a construção da profissionalidade se dá por fatores externos e internos à escola. Alves relata como se dá a construção da profissionalidade docente e quais as dificuldades encontradas, principalmente ressaltando a falta de engajamento político dos professores, na associação à sindicatos, por exemplo.

Statonato (2010) faz uma análise do processo de formação de formadores no Programa Ler e Escrever, para isso realizou um questionário com cinco formadores do Programa; os resultados apontam que os formadores vão em busca desta função pelo reconhecimento profissional. A autora conclui que apesar do discurso dos formadores no sentido de que a formação oferecida a eles pelo Programa é suficiente, a mesma é insuficiente para que haja uma interação com as escolas, desenvolvendo junto ao Professor Coordenador um trabalho efetivo que atue na promoção da qualidade de ensino das escolas. Para a autora, a escola como lócus de formação é um grande ganho, mas não abrange todos os aspectos que devem comportar o processo formativo. Statonato também se baseia em Candau na defesa da formação continuada e afirma que os formadores não se reconhecem no processo de transformação da sociedade, mas em sua reprodução. Esclarecendo sobre o processo de formação do Programa, que é foco de nossa pesquisa, Statonato (2010, p. 32) nos traz o seguinte:

A formação propiciada pela SEE-SP, no âmbito do Programa Ler e Escrever viabiliza uma formação pautada em princípios transmissivos, visto que o Técnico da SEE-SP restringe-se, por uma série de contingências – falta de tempo, demandas

formativas – a transmitir conteúdos, que são reproduzidos em diferentes esferas: os PCOPs transmitem para os coordenadores, em forma de orientações técnicas, aquilo que receberam dos técnicos da SEE, e os coordenadores, por sua vez, transmitem o que receberam dos PCOPs para os professores nas HTPCs, na qual são desconsiderados a articulação entre os diferentes saberes docentes e a escola enquanto lócus de formação.

O profissional chamado na pesquisa de Statonato de PCOP (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica) no momento de nossa pesquisa havia passado a ser chamado de PCNP (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico). O modelo formativo descrito por Statonato no trecho acima é a raiz de nosso problema de pesquisa. A autora descreve em sua dissertação sua trajetória profissional e na ocasião da produção da dissertação atuava como PCOP na Diretoria de Ensino da região Leste de São Paulo. Com este dado, ainda que consideremos a fragilidade de cinco questionários como único material para o levantamento do material empírico no trabalho da autora, sua trajetória profissional indica propriedade no desvelamento de como se dá este processo formativo.

Miziara (2008) procurou analisar as contribuições da coordenação pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. A autora chegou a conclusão de que, embora os professores sejam contemplados pelo trabalho da coordenação pedagógica, estes não sentem que suas necessidades pedagógicas são contempladas, especialmente na relação ensino-aprendizagem e, atribuem isto à coordenação depreender muito tempo no trabalho com a questão disciplinar. Este aspecto busca ser superado com a criação de uma nova função na rede de ensino estadual – foram contratados os chamados “mediadores” que ficam responsáveis pelo trabalho disciplinar dos alunos. Já os Professores Coordenadores, em tese, devem dedicar-se à intervenção na prática docente. Veremos que esta é uma tentativa da política estadual de que a formação que deseja seja passada nos momentos do ATPC sem que seja interrompida pelo trato de questões disciplinares, ou “não pedagógicas”, por parte dos professores. Afinal, não é com o Professor Coordenador que se trata indisciplina, isto é com o Professor Mediador. Este caminho pode apontar uma política de alienação na

própria escola em que o trabalho é cada vez mais fragmentado entre os sujeitos. Afinal, disciplina não é uma questão pedagógica?

Mantovani (2009) pesquisou sua própria prática como Coordenadora Pedagógica em uma escola municipal de São Bernardo dos Campos (SP). Teve a intenção de analisar em que medida a formação em serviço contribuía para a transformação da prática das professoras. Mantovani (2009, p. 187) concluiu que a “escola é um laboratório de formação emocional, intelectual, atitudinal, relacional e social”, confirmando a hipótese de que a formação “só faz sentido se estiver atrelada ao contexto e atendendo as necessidades que ele apresenta”. (Idem, p.189) A autora aduz a empatia, a relação pessoal e emocional da coordenadora com os professores como fatores imprescindíveis para que estes abram-se para o processo formativo, concluindo que se as formações se organizarem neste sentido, acontece a mudança na prática dos professores.

Pereira (2010) ressalta que o Coordenador Pedagógico como formador de professores é uma tendência que aos poucos vem sendo incorporada pelas políticas públicas, como é o caso do Programa Ler e Escrever. Neste sentido, a pesquisa de Pereira teve como objetivo evidenciar como os Professores Coordenadores compreendem e descrevem sua atuação como formadores de professores. Para isso, realizou entrevistas com seis Professores Coordenadores da Diretoria de Ensino na região Leste da cidade de São Paulo e concluiu que o trabalho dos professores coordenadores ainda guarda traços da burocratização e de fiscalização do trabalho docente e que os esforços dos Professores Coordenadores em realizar a formação continuada dependiam de iniciativas isoladas. Pereira conclui que as contribuições do Programa Ler e Escrever ao trabalho do Professor Coordenador foram muitas, e que historicamente delegou-se ao Professor Coordenador um conjunto de atribuições que, baseada numa lógica de controle do estado sobre suas ações, contribuíram a indefinição do papel do PC, o que dificulta a construção de sua autonomia profissional. Nas conclusões, Pereira concorda com a lógica da eficiência e da competência para a formação do Coordenador para que se alcance a mudança, sem abordar qual mudança ou em qual perspectiva.

Também no sentido da investigação a respeito do trabalho do Professor Coordenador, Roman (2001) realizou um estudo etnográfico numa escola estadual paulista sobre o Coordenador Pedagógico e o cotidiano escolar. Evidenciou que o Coordenador Pedagógico encontra-se num momento histórico que tende a atribuir aos profissionais da coordenação o papel de inovação no cotidiano das práticas pedagógicas. Roman aponta ainda que essas inovações vêm de órgãos de planejamento técnico do sistema educacional que encontram dificuldades de implantação, considerada a complexidade da rede de relações que existe no espaço escolar. Com isso, o autor conclui que o Coordenador Pedagógico “não tem nada de professor, nada de coordenador, muito menos de pedagógico” (Idem, p. 15). O “emaranhado” de conflitos existentes na escola indefine a função do Professor Coordenador, levando a exercícios instáveis de poder.

Outra pesquisadora que buscou apontar as contribuições da Coordenação Pedagógica na formação continuada, numa perspectiva reflexiva sobre a prática foi Coité (2011). Seu trabalho revela a inexistência de objetivos e metas relacionadas à formação continuada do professor no Projeto Pedagógico da escola. Os resultados indicam que as concepções de formação continuada apresentadas pelos professores e pelos Coordenadores Pedagógicos correspondem à ideia de formação como base do trabalho pedagógico e como um processo contínuo de construção do conhecimento e da identidade profissional. A autora demonstra, ainda, que a formação continuada possibilita ao educador aperfeiçoar-se, por meio de estudos que se relacionam à renovação dos saberes e ao crescimento pessoal e profissional. Os professores entrevistados pela autora afirmam que as atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica contribuem significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Acrescentam que o trabalho da coordenação pedagógica contribui efetivamente pelos processos formativos na escola, envolvendo o estímulo à reflexão e a articulação entre teoria e prática. Os resultados indicam como dificuldade para a efetivação do processo de formação continuada a definição de políticas educacionais, que não atribuem tempo efetivo para essa formação, tendo como consequência a não definição de programação dos trabalhos pedagógicos da escola.

O papel do outro na atuação do Professor Coordenador foi analisado por Pessôa (2010). Após entrevista narrativa, Pessôa ressalta que compreender a pessoa numa perspectiva integradora permite reavaliar a prática pedagógica do Professor Coordenador junto à sua equipe docente, tornando-a mais adequada ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta a necessidade de se considerar o outro no processo de atuação profissional do Coordenador Pedagógico e integrá-lo neste processo, pressupondo a troca e a reciprocidade.

Tamassina (2011) buscou evidenciar desafios e possibilidades na ação da Coordenação Pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I. Para isso estudou estratégias formativas utilizadas por Professoras Coordenadoras no município de Santo André (SP) buscando verificar a possível contribuição do trabalho deste profissional para a atuação dos professores na sala de aula e a contribuição na aprendizagem das crianças. A autora conclui por meio dos resultados obtidos que

Importantes estratégias de ação para o Coordenador Pedagógico indicam elementos essenciais em sua rotina diária, como o uso de instrumentos de acompanhamento do trabalho em sala de aula, a organização de pautas formativas para as reuniões pedagógicas, a parceria entre a equipe gestora, entre outros, que são facilitadores do seu trabalho como formador na escola, além de estratégias que podem ajudá-lo no acompanhamento dos resultados do desenvolvimento dos alunos, analisando os impactos dessa formação. (TAMASSINA, 2011, p. 10)

Entretanto, Tamassina não considera em que perspectiva política se insere o trabalho do Coordenador Pedagógico. Pelos aspectos que aborda, a autora registra passos importantes para o trabalho do Coordenador, sem, entretanto, demonstrar em que sentido estes passos se configuram.

Antunes (2010) registra o foco às contribuições do trabalho do Professor Coordenador na formação do professor alfabetizador. Por meio de questionários aos Professores Coordenadores de seis municípios do estado de São Paulo, Antunes concluiu que os Coordenadores Pedagógicos não possuem

formação adequada para a função: possuem um conhecimento fragmentado em relação ao trabalho reflexivo em que a prática está associada à teoria. Outro aspecto apontado é carência de conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização e letramento, bem como dificuldades em relações interpessoais e pouca experiência na função.

Os apontamentos de Antunes se fazem importantes ao nosso trabalho, pois assim como em Domingues (2009), nos levam a refletir sobre a formação inicial do Professor Coordenador. Ainda que este não seja o foco de nossa pesquisa, vale esta reflexão no sentido de registrar a carência desta formação para que o profissional articule uma perspectiva de formação que em que o caráter político de sua função tenha espaço. Sem uma formação que permita uma reflexão crítica sobre o processo formativo, o Professor Coordenador tem grandes chances de aceitar conhecimentos prontos, embalados em kits e guias e se permitir um trabalho técnico revestido de uma “maquiagem pedagógica” que muitas vezes pode estar por reforçar as estruturas sociais vigentes.

As pesquisas que apresentamos foram as consideradas relevantes para a construção do olhar ao Coordenador Pedagógico, de forma a respaldar nossa análise da função do Coordenador Pedagógico na política do Programa Ler e Escrever. Percebe-se que, em sua maioria, apresentam o trabalho da formação continuada ligada ao Coordenador Pedagógico e apresentam dificuldades, ou soluções para este trabalho. Contudo, um aspecto pouco considerado pelas pesquisas é o caráter político da função do Professor Coordenador. As pesquisas que não se encontram nos apontamentos acima ou não foram possíveis de se encontrar o arquivo, ou foram retiradas do banco por se tratarem de pesquisas em Ensino Médio, Anos Finais, Graduação ou por não incluírem o trabalho do Coordenador Pedagógico.

### **3.3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA LITERATURA NACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES DE REFERÊNCIA SOBRE A FUNÇÃO**

Em pesquisa realizada à Fundação Victor Civita, Placco, Almeida, Souza e equipe desenham um cenário nacional sobre o perfil de Coordenadores Pedagógicos na rede pública. Esta pesquisa demonstra que 90% dos Coordenadores Pedagógicos são mulheres com idade média de 44 anos. Sobre a formação: 55% cursaram Pedagogia. A média de tempo na função é de 6,9 anos e 47% há 2 anos trabalha na escola atual.

Outras informações importantes desta pesquisa referem-se ao tipo de atividade desempenhada pelos Coordenadores Pedagógicos:

- Atendimento telefônico
- Solicitações do sistema
- Orientação aos pais
- 50% atendem a telefonemas de pais, sistema e comunidade todo dia
  - 70% consideram essa dedicação adequada
  - Conversa com os alunos
- Substituição dos professores
  - 19% ficam com a classe uma ou algumas vezes por semana
  - 38% consideram essa dedicação excessiva
- Atendimento aos professores
- Reunião com o diretor
  - 26% consideram o tempo dedicado ao Projeto Político Pedagógico insuficiente
  - 9% não fazem formação de professores (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p.8)

Nos elementos apontados percebemos a variedade de funções que o Coordenador Pedagógico desempenha, sendo o primeiro da lista o atendimento telefônico, atividade que provavelmente possui pouco, ou dependendo nenhum, caráter pedagógico. A substituição de professores demonstra também este caráter volátil da função. Agora algo até então não considerado, tanto nas pesquisas que analisamos, como na análise dos documentos que regem a função do Professor Coordenador no estado de São Paulo, é o trabalho dos PC com a comunidade. A pesquisa revela três itens em que este trabalho é mencionado, contudo, não vem sendo priorizada esta comunicação, secundarizando o papel da família. O PC pode ser um elo entre a família e a escola. Uma vez que estamos passando por um processo de mudança de paradigma, não seria realmente

função do Professor Coordenador estreitar os laços para orientar e unir a família e a escola no processo de ensino-aprendizagem?

Na pesquisa, a formação continuada do grupo de professores vem sendo apontada como principal função do Professor Coordenador. Desta forma, o estudo demonstra que apenas 9% não fazem esta formação, um índice baixo se considerarmos a amplitude do país em âmbitos estaduais e municipais. A formação continuada, como já observamos nas pesquisas, vem sendo apontada como elemento principal do trabalho do Professor Coordenador, assim como defende Garrido (2009, p.9) “o trabalho do Professor Coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”.

Sobre os motivos para ter se tornado Coordenador Pedagógico, a pesquisa apresenta

#### DE ORDEM PROFISSIONAL

- Aposentadoria na docência
- As oportunidades e os desafios da função e da educação
- Escolha do diretor Apoio ao diretor e ajuda à escola
- Formação específica (supervisão pedagógica)
- Contribuições com o crescimento do professor e do aluno
- Reconhecimento e apoio da comunidade escolar

#### DE ORDEM PESSOAL

- Gosto pelas atividades da função
- Querer ajudar
- Opção de terminar a carreira na função
- Crescimento pessoal que a função proporciona (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p.15)

A pesquisa salienta que dentre os motivos não aparece a contribuição à educação de modo mais amplo, nem a formação de professores. Os motivos apresentados deixam entrever significados relativos ao reconhecimento do trabalho por todos agentes da escola. Ser Coordenador é estar na gestão da escola, é ter um cargo importante, ou seja, com destaque no contexto escolar, se analisarmos estes motivos apresentados na pesquisa. Parece que ao se tornar Professor Coordenador ganha-se um status diferente de Professor.

A valorização do trabalho é um aspecto apresentado na pesquisa como parte da identidade do Coordenador Pedagógico. Neste sentido, é apontado que a valorização vem dos professores e da direção, já a família e sociedade são apontadas como não conhecedoras do trabalho do Coordenador Pedagógico.

A mesma pesquisa aponta que o potencial formativo e transformador do Coordenador Pedagógico não é aproveitado como poderia. Este aspecto vem na contramão do discurso salvacionista que encontramos na análise dos documentos oficiais em que o Professor Coordenador é apresentado como aquele que, por meio da formação continuada, irá transformar a realidade das salas de aula. Na pesquisa, o texto apresentado deixa a impressão de que este potencial não foi aproveitado não por impossibilidade, pois utiliza a expressão “não é aproveitado como poderia” e nos deixa as questões de como poderia, quais os meios para que o Coordenador Pedagógico dê conta de tamanhas atribuições, dado o contexto em que está inserido, dada a formação inicial que possui e as atribuições que lhe são dadas para além do trabalho formativo?

A pesquisa apontou também que existem tensões de três naturezas no trabalho do Coordenador Pedagógico:

- As externas à escola, ou seja, imposições do sistema versus a percepção que o Professor Coordenador tem das necessidades da escola;
- As internas à escola, ou seja, demandas do professor por ajuda em oposição às demandas burocráticas da direção;
- E as tensões originárias das visões, necessidades e expectativas do próprio Coordenador Pedagógico, entre o que ele deseja e o que precisa fazer;

Ainda que estes dados sejam gerais, de uma pesquisa em larga escala, eles contribuem para que possamos compreender o cenário desta função e olhemos para nosso objeto de pesquisa, considerando este cenário, mas sabendo que como sujeito possui suas especificidades, em relação à sua história e à sua forma de desenvolver o trabalho. Os apontamentos da pesquisa colaboram também, para entendermos, de forma geral, as possibilidades do

discurso apresentado nos documentos oficiais que analisamos em paralelo à realidade que se encontra este profissional.

Após apresentarmos os aspectos que consideramos principais no cenário do Coordenador Pedagógico na educação pública brasileira, aprofundaremos, neste momento a como a literatura vem abordado a questão da formação continuada no trabalho do Coordenador.

Garrido (2009, p. 9) aponta que,

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas posições pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Este pequeno trecho revela muitas concepções sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico na formação continuada. O trecho inicia dando a função de subsidiar e organizar a reflexão dos professores. Questionamos aqui porque não utilizar ensinar? Por que não ensinar aos professores? Por que ao trabalho do Coordenador não pode ser destinada a tarefa de ensinar, é necessário rodear com palavras que minimizem as questões de aprendiz-formador, como se assim houvesse uma relação de poder, onde quem ensina detém o poder sobre quem aprende? Por que parece que soaria mal se uma autora escrevesse que professores precisam ser ensinados? O discurso sobre sermos eternos aprendizes tem sido aceito, pelo menos no discurso, dos educadores e da sociedade em geral, contudo ao se referir ao processo formativo do próprio professor, aquele a quem se destina a tarefa de ensinar, não se utiliza esta expressão. Demonstramos em nosso primeiro capítulo como a escola é um lócus privilegiado de formação e de ensino. Ensinar compreende subsidiar, organizar, refletir, considerar os saberes do aluno, entre tantos outros aspectos e aqui defendemos que é necessário considerar este espaço cada vez mais como um local de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante enfatizado no trecho de Garrido que citamos acima, é o trabalho do Professor Coordenador ter a função da “tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.”. A tomada de consciência sobre as ações parece vir no sentido de superar o praticismo, contudo, além da consciência sobre a prática, é preciso ampliar os conhecimentos para além da prática, seus conhecimentos sobre a sociedade, sobre o mundo, não somente sobre o contexto escolar em que atuam.

Garrido (2011, p. 9) continua na defesa da formação continuada apontando que

Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Encontramos no trecho citado um direcionamento para a formação continuada que deixa entrever um posicionamento nas proposições do professor reflexivo, iniciadas por Schön (1992), conforme já apontamos no capítulo anterior. Os posicionamentos de Garrido afinam-se cada vez mais nesta perspectiva, visando à solução de problemas diretos da sala de aula, embora considere importante as especificidades de cada contexto, bem como a complexidade envolvida nas mudanças pedagógicas.

Esta tarefa Formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para as práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras,

evidentes ou impossíveis de serem modificadas. (GARRIDO. 2011, p.10)

Luíza Helena Christov (2009) também se posiciona na perspectiva do professor reflexivo para a formação dos professores no interior da escola e defende esta formação também como papel essencial do Coordenador Pedagógico. A autora chama esse processo de educação continuada. “O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.” (CHRISTOV, 2009, p. 10). Com esta definição tão ampla sobre educação continuada, refletimos aqui que todo processo vivido pelo professor após sua formação inicial pode ser chamado de educação continuada.

Placco e Souza (2011) apresentam a formação continuada no interior da escola como na perspectiva de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina. Apontam que nos últimos anos a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade e que é preciso refletir sobre o que é formar no sentido de favorecer uma postura crítica.

Um aspecto importante, apresentado por Almeida (2009) é o relacionamento do Coordenador Pedagógico. Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) este relacionamento aparece demasiadamente harmônico no discurso das Professoras Coordenadoras, contudo, a teoria Histórico-Cultural nos mostrou, no primeiro capítulo, a arena de lutas que consiste o desenvolvimento humano. Como o processo romantizado em que o desenvolvimento era apresentado como um processo natural, linear, considerado na psicologia tradicional caiu por terra com a teoria de Vigotski.

### **3.4. CONSIDERAÇÕES: MUITAS NOMENCLATURAS, MUITAS ATRIBUIÇÕES, MUITAS EXPECTATIVAS E POUCA DEFINIÇÃO DE UMA MESMA FUNÇÃO**

Vimos neste capítulo a trajetória da função do Coordenador Pedagógico. Inicialmente chamado de Supervisor, na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) é chamado de Coordenador Pedagógico, em outras pesquisas aparece apenas Coordenador e, mais recentemente no estado de São Paulo a nomenclatura usada é Professor Coordenador. A inconstância em relação à função deste profissional e a indefinição do seu papel revelam-se nas diferentes formas de nomeá-lo. Tendo sua função criada a princípio para inspecionar o trabalho dos professores e auxiliar a direção, a função até hoje se encontra em um processo construção de suas atribuições.

Acreditamos que o volume de produções que vem sendo realizadas no campo acadêmico voltadas ao Coordenador Pedagógico seja no sentido de desvelar esta função e construir a identidade deste profissional para que ao fim e ao cabo não seja como define Roman (2001, p. 74) “O Professor Coordenador Pedagógico não tem nada de professor, nada de coordenador, muito menos de pedagógico”.

Vimos também neste capítulo como a formação continuada vem sendo defendida na literatura como papel essencial do Coordenador Pedagógico. Nas leituras que realizamos percebemos que Freitas e Christov (2009) posicionam-se na perspectiva do professor reflexivo. Outros autores como Franco (2009), Guimarães e Villela (2009), Bruno e Christov (2009) não esclarecem a perspectiva desta formação, mas fazem considerações sobre como deve se efetivar a prática do Professor Coordenador em relação ao professor iniciante, ao início do ano letivo e como organizar as reuniões.

Defendemos, aqui, a formação no interior da escola como um espaço formal de educação continuada que proponha situações sistematizadas de ensino e aprendizagem, que contribuam para o professor compreender seu papel político na sociedade, ampliar seus conhecimentos – científicos, de mundo, de estratégias

– de forma crítica, utilizando esta criticidade para selecionar os conteúdos para seu grupo de alunos e sabendo que aluno pretende-se formar, para além do jargão “formar cidadãos críticos”. Um local em que o professor sinta-se a vontade – a vontade no sentido de não oprimido, de respeitado, de possuir também voz – num espaço de troca e construção de conhecimentos, sentindo, na figura do Professor Coordenador um mestre e um parceiro, um mediador dos seus conhecimentos. Enfim, um espaço assim como a sala de aula, tendo as especificidades e complexidades que demandam a formação de um professor assim como as especificidades de cada turma.

E que profissional é necessário para esta atividade? Assim como a sala de aula precisa de um professor em constante busca de conhecimentos, sensível – no sentido de estar com seus sentidos abertos, a partir das concepções teóricas que possui – às necessidades dos alunos, que busque estratégias que respeite o desenvolvimento da criança e que amplie seus conhecimentos de mundo, que compreenda os processos de desenvolvimento do educando e respeite-os, que compreenda, também, a sociedade e saiba a relação do ambiente escolar com esta e seu papel nesta estrutura, da mesma forma é preciso um Professor Coordenador. Um professor como acabamos de descrever, que coordene o grupo de professores em situações de ensino-aprendizagem e que disponha da materialidade necessária ao seu trabalho. E se o papel do Coordenador Pedagógico ainda encontra-se sem específica delimitação isto é pela história desta função e também pela própria indefinição do papel da escola que nossa sociedade vive hoje. Não caberá este estudo em nosso trabalho, mas acreditamos ser importante a seguinte reflexão: O papel da escola ainda é objeto de contradição. As próprias produções acadêmicas encontram divergências sobre que profissional formar, pois não deixam claro o papel da escola na sociedade. Se não sabemos que escola queremos dificilmente saberemos como formar o professor, ainda menos o papel do Coordenador Pedagógico neste processo. Uma escola de qualidade, como vimos, não é consenso. Qualidade não define o papel da escola, a estrutura da escola e os profissionais que a escola deve ter. Estes ocultamentos que o termo qualidade permite apenas reforçam a estrutura social – ao passo que não sabemos que escola queremos, que profissional precisamos, vamos recorrendo ao praticismo. Busca-se cada hora um salvador

para a prática que não tem funcionado, como se aí morasse o problema, como se fosse possível aplicar uma ação de despejo por meio dos documentos, orientações e teorias às práticas que não funcionam e dar lugar àquelas que resolverão os problemas da sala de aula, mas jamais pensarão sobre os problemas da sociedade.

## Capítulo IV

### PERCURSO METODOLÓGICO

*“Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é  
como vivo.*

*Eu só trabalho com achados e perdidos.”*

*“Enquanto houver dúvidas e não houver  
respostas,  
continuarei a escrever.”*

*(Clarice Lispector)*

Por se tratar de um trabalho com diversas frentes – O Professor Coordenador, o Programa Ler e Escrever, a formação continuada numa política do estado de São Paulo – não foi simples sua elaboração. O percurso foi, muitas vezes, na desordem de achados e perdidos que descreve Clarice Lispector, na epígrafe: hora nos debruçávamos sobre as questões do coordenador, hora sobre política, hora no material empírico, hora no relacionamento deste com as matrizes teóricas. E assim se esboçavam impressões e compreensões acerca da realidade que nos propusemos a pesquisar. Neste capítulo pretendemos situar o leitor neste processo, contar-lhe como foi cada etapa e sua importância neste trabalho. Assim, de etapa em etapa, foi desenhada e efetivada a metodologia desta pesquisa que apresentamos agora.

Segundo Gatti (2002, p. 43) “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.” Buscando compreender o processo de formação de professores no Programa Ler e Escrever, com foco na figura do Professor Coordenador – justificativa deste foco já apontada no capítulo anterior – apresentamos neste capítulo a organização metodológica, ou seja, a forma como foram “olhadas as coisas do mundo”, como descreve Gatti e, neste caso, a formação de professores no Programa Ler e Escrever. Foi escolhida a Diretoria de Ensino de Jacareí que está sendo apontada como prioritária nas ações do Programa Ler e Escrever, ou seja, pelos baixos

índices que tem alcançado na avaliação do SARESP, esta Diretoria é foco de ações do Programa e, assim, consideramo-la um cenário revelador das ações do Programa. A escola investigada foi escolhida em razão de, primeiramente, fazer parte do Programa Ler e Escrever e desta Diretoria. Outro critério para a escolha foi que esta instituição possui um histórico na formação de professores, uma vez que possuiu, durante muitos anos, o curso de magistério em nível médio. É uma escola considerada de referência na aplicação do Programa Ler e Escrever e possui a melhor avaliação do SARESP na cidade. Outra razão deveu-se ao fato da Professora Coordenadora da instituição ter se mostrado bastante interessada em contribuir para a pesquisa, oferecendo a abertura necessária ao projeto.

Assim, a presente pesquisa envolveu o espaço de formação dos PCNP (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico) na Diretoria de Ensino de Jacareí, e uma escola estadual. Uma informação importante que reiteramos é que, inicialmente, esta função recebia a nomenclatura de PCOP (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica).

Para o levantamento do material empírico foram utilizados alguns procedimentos: análise dos documentos que orientam o Programa Ler e Escrever e a função do Professor Coordenador; observações de diferentes momentos de formação – formação de PCNP (formadores), formação de PC e formação em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola com a participação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da PC (Professora Coordenadora); questionários para o grupo de professores dos anos iniciais; entrevista semi-estruturada com a PC. Neste processo a precisão do conhecimento não foi considerada como critério, mas o aprofundamento e a participação ativa tanto da pesquisadora como da Professora Coordenadora investigada. Por se tratar de investigação de um processo, que envolve diversos sujeitos, este aprofundamento foi maior sobre o trabalho da Professora Coordenadora, que é o foco de nossa pesquisa, conforme já salientamos. Entretanto, buscou-se desvelar, também, como este trabalho se articula com os outros âmbitos da formação, isto é, como a PC, sujeito da pesquisa, significa a formação que recebe na Diretoria de Ensino ministrada pelos PCNP e, como ela entende seu papel na escola em que atua. Da mesma forma, como o grupo de professores coordenados por ela compreende a formação vivenciada na escola

em questão. Considerou-se cada colaborador da pesquisa como sujeito e não como objeto, conforme relata Amorin (2003, p. 29)

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem.

Entendemos que cada instrumento utilizado para o levantamento do material empírico, nesta pesquisa, é o meio proposto de articulação da linguagem de cada sujeito – linguagem sem a qual não haveria pesquisa, pois o objeto de estudo das ciências humanas é o homem, ser expressivo e falante, cuja ação é um ato sócio. Ou seja, “o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real, que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto para a investigação e para o pensamento.” (AMORIN, 2003, p. 29) Admitimos que os instrumentos não são neutros e objetivos. Não pretendemos tomar as conclusões como verdades absolutas, passíveis de serem generalizadas. Assim como defende Gatti (2002, p. 52) entendemos que as medidas são construções arbitradas e não fenômenos. Desta forma, pretendemos seguir neste processo de elaboração do nosso trabalho o qual descreve a autora “há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis antecipadas.”

Como se trata de um processo formativo, sabemos que as conclusões que derivam do levantamento e análise do material empírico além de dizerem respeito àquela região de Jacareí, àquela escola, podem, em alguma medida, dizer algo a respeito do processo no estado como um todo. Isto porque a proposta de formação, a forma/formato, ou ainda, o desenho de como se dá este processo é a mesma em todo estado (em uma espécie de rede, como veremos). Contudo, como cada formador e cada Professor Coordenador significa e transmite essa

formação é peculiar a cada sujeito. Pretendemos problematizar esta formação, sabendo dos limites de nossa análise, contudo, de uma forma que possa ser significativa ao leitor para a reflexão sobre esta política que está dada no estado de São Paulo.

Passaremos agora a descrever cada instrumento utilizado a fim de que o leitor compreenda os motivos da escolha de cada um e como seu deu a construção do material empírico. Para isso, iniciamos com a descrição dos ambientes nos quais se dão as formações: a escola selecionada e a Diretoria de Ensino de Jacareí, a fim de situar o local da pesquisa.

#### **4.1. AMBIENTES DA PESQUISA**

##### **4.1.1. A DIRETORIA DE ENSINO DE JACAREÍ E A OFICINA PEDAGÓGICA: UM CANTO PARA SE ORGANIZAR AS AÇÕES PEDAGÓGICAS (OU TÉCNICAS?) DE TODA UMA REGIÃO**

Em constante mudança, tanto no prédio, como no pessoal, nosso foco de estudo nesta diretoria se localiza na Oficina Pedagógica, local onde atuam os Formadores dos Professores Coordenadores. Na Diretoria de Ensino de Jacareí a Oficina Pedagógica localiza-se na parte mais ao fundo do prédio, possui um espaço amplo – se comparado aos outros departamentos – este espaço é dividido em três, sendo uma sala com mesas de trabalho para os PCNP (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico) com computadores. A frente fica uma sala com uma mesa grande, muitos materiais espalhados pelas estantes e pelo chão (jornais dos alunos de Anos Finais e Ensino Médio), materiais que serão enviados às escolas (kits de material escolar, livros) e um mural dividido com o nome de cada PCNP e um espaço para escrever a ação do dia quando não estiver na Oficina Pedagógica. O outro espaço possui televisão, DVD, projetor e muitas cadeiras.

Qual concepção esconde-se pelo uso do termo *oficina*? Em geral, a oficina é o lugar onde se produz – oficina de tecelagem, oficina de costura, oficina tipográfica – e também onde se conserta – oficina mecânica – todas as atividades com esta nomenclatura estão ligadas à prática e ao caráter técnico, o saber fazer exigido para cada função. Com o tempo este termo foi ganhando uso em espaços pedagógicos, como congressos, em que se estabelecem oficinas, diminuindo o caráter excessivamente técnico, mas ainda ligado às questões mais práticas. Neste ambiente, então, trabalham os PCNP de cada área – Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e dos Anos Iniciais – cada formador é responsável pedagogicamente pelas escolas da Diretoria – Jacareí, Arujá Guararema, Santa Branca, Igaratá e Santa Isabel. Demonstra-se por esta forma de organização a divisão técnica do trabalho e a fragmentação do conhecimento? Ora, é claro que ciências e língua portuguesa apresentam especificidades próprias de cada área e faz-se, a certo modo, pertinente esta organização. Por outro lado, separar os Anos Iniciais pode vir a representar não apenas a valorização das especificidades deste período da educação, mas desconsiderar as demais áreas, especialmente se observarmos – como apontaremos mais a frente – que as formações dos anos iniciais são somente de leitura, escrita e matemática. Acreditamos que esta reflexão tenha sido realizada pelos órgãos da Secretaria Estadual de Educação, pois a nomenclatura que começaram a utilizar para os Coordenadores de Oficina Pedagógica passou a ser PCNP Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, deixando de lado a palavra oficina. Contudo, os que trabalham neste ambiente ainda o chamam de oficina.

Além do PCNP, a área dos Anos Iniciais possui também um Supervisor (cargo concursado específico para Supervisão) responsável. O cargo de PCNP é um cargo instável nas Diretorias. Professores concursados podem candidatar-se ao cargo, apresentando uma proposta diretamente à Dirigente de Ensino, entretanto, na maioria das vezes, na Diretoria de Jacareí, o PCNP é um professor concursado convidado por apresentar um bom trabalho na sala de aula ou na coordenação. O PCNP pode ser dispensado de suas atividades da Diretoria de Ensino, ou solicitar dispensa a qualquer momento, retornando à sala de aula. Na Diretoria de Ensino de Jacareí tem havido constante troca de PCNP, conforme relata a PC entrevistada: “desde 2007, já foram cerca de 5 PCNP”. Este é o

profissional que articula a formação dos Professores Coordenadores. Em alguns momentos formadores de São Paulo vêm para a formação junto aos PC.

#### **4.1.2. A ESCOLA SELECIONADA PARA PESQUISA: A VONTADE DE “FAZER CERTO”**

A escola que escolhemos como foco para esta pesquisa está localizada numa região a cinco minutos do centro de Jacareí. Não se trata de um bairro cuja população encontra-se com níveis excessivamente baixos de renda. O bairro em que a escola está localizada concentra muitos alunos estudantes em escolas particulares da cidade, muitos dos alunos da escola pesquisada são oriundos de outros bairros, também porque recebem passe escolar. A escola possui do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, entretanto, como todas as escolas no município de Jacareí as séries dos anos iniciais estão em processo de municipalização, ou seja, não ficarão mais a cargo do poder estadual e os alunos serão transferidos para escolas municipais. Os professores dos anos iniciais podem realizar convênio com a prefeitura para continuarem exercendo sua profissão, todavia, em uma outra realidade, ou, ainda, podem ficar “adidos<sup>2</sup>”, cumprindo horas na escola, mas sem turma específica. Os professores que não efetivarem convênio com a prefeitura e que ficarem cumprindo estas horas na escola, não têm uma diretriz efetiva sobre o trabalho, alguns aplicam reforço aos anos finais, outros ficam em salas de leitura e com a redução das horas de trabalho, têm conseqüente redução em seu salário. Acreditamos que seja importante relatar o fato da municipalização, pois veremos no discurso das professoras quão marcadas elas estão por este processo. A palavra “frustração” por não poderem dar continuidade ao trabalho e verem o resultado do mesmo é recorrente no discurso do grupo de professoras desta escola.

A visita à escola aconteceu em setembro de 2012 e em 2013 foram extintas as salas de anos iniciais. A Professora Coordenadora perdeu seu cargo

---

<sup>2</sup> Adido é o termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação para professores que ficam sem turmas, quando o quadro de professores é maior que o número de salas.

naquela escola e no momento da entrevista, realizada em fevereiro de 2013 havia tirado sua licença prêmio (benefício que o estado concede para servidores que cumprirem seu trabalho utilizando apenas das faltas permitidas) para organizar sua situação, pensar se retornava à sala de aula, se assumia a coordenação dos anos finais da escola, se ia para outra escola atuar na coordenação dos anos iniciais. Ao final de abril, quando acabou sua licença, foi convidada a compor o quadro da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino como PCNP (pois a PCNP do ano passado já havia se afastado da função).

Estes relatos apresentados demonstram um aspecto evidenciado já por pesquisadores referente à descontinuidade das políticas públicas. Em nossas observações os professores encontravam-se carregados de desvalorização do próprio trabalho, de frustração com o momento e com incertezas sobre o futuro, o que remete a um clima de desconforto e de tristeza no ambiente de trabalho.

A escola localiza-se ao lado de um hospital particular conhecido na cidade, o que faz da região bastante movimentada. O portão de entrada da escola dá acesso a um corredor onde ficam as salas da Direção, Coordenação, Secretaria, Sala dos Professores e banheiro dos professores. A sala da coordenação é pequena e, mesmo assim, havia duas mesas grandes de trabalho, pois nesta escola havia duas Professoras Coordenadoras – uma para anos finais e outra para os anos iniciais – nestas mesas havia muitos livros, papéis e pastas. Havia um computador em uma das mesas ao canto com impressora e havia um armário e uma estante repletos também de papéis, pastas e livros. Um mural com mensagens e alguns quadros de horários ficava na parede e o entra e sai de alunos era constante.

Para dar sequência à apresentação das informações, utilizamos o material registrado pela pesquisadora, por isto, os parágrafos abaixo serão escritos em primeira pessoa.

*A PC me solicitou que aguardasse alguns instantes, pois, necessitava terminar de resolver um problema na secretaria. Quando voltou apresentou-me ao Diretor da escola. O Diretor encontrava-se em sua sala em pé lendo algum documento. Sua sala possui o mesmo tamanho da sala da coordenação, entretanto somente uma mesa e uma quantidade bem diferente de materiais. A PC apresentou-me e contei sobre o projeto de pesquisa. O Diretor foi bastante aberto e receptivo, contou que também já havia feito mestrado e que valorizava bastante a pesquisa, portanto a escola encontrava-se*

*totalmente aberta ao projeto e que ele também se colocava a disposição. Neste dia, pela quantidade de trabalho da PC não foi possível conhecer a escola. Retornando ao local no dia da observação do ATPC, fui apresentada ao grupo de professores na sala dos professores, alguns estavam almoçando, pois haviam acabado de sair da sala de aula e permaneceriam para a ATPC. Dado o horário, os professores foram levantando-se e perguntando à PC onde se daria a ATPC. A Professora Coordenadora disse que seria na sala onde há a lousa digital, pois apreciariam um vídeo, mas, encontrava-se com um molho de chaves enorme nas mãos e não encontrava a chave desta sala. Aguardamos no corredor por um tempo, até que a PC decidiu realizar a ATPC na sala de leitura da escola.*

*A sala de leitura: Como descrevi na introdução, fui efetiva do quadro do magistério da rede do estado de São Paulo por quatro anos. Neste tempo, atuei em duas escolas, em uma delas havia uma sala de leitura: um espaço cheio de estantes, com um amontoado de livros didáticos e alguns poucos paradidáticos perdidos entre as estantes, sem nenhuma pessoa responsável por este ambiente. Na escola em que se realizou a pesquisa, contudo, a sala de leitura é ampla, de um lado ficam as estantes de livros, organizadas e os livros paradidáticos ficam em estantes que possibilitam um acesso mais fácil das crianças aos livros. Existe uma pessoa logo na entrada da sala, responsável por ela. Do outro lado da sala, existe um espaço com tapete, pufes e almofadas, bem perto, mesas redondas de estudo. Um lugar aconchegante e agradável, aos meus olhos, somente perturbado pelo barulho da serra que estava bem perto, pois a escola encontrava-se em obras.*

*Ao final do ATPC a Professora Coordenadora apresentou-me toda a escola. Encontrou a chave da sala com a lousa digital e mostrou-me, com muito orgulho a sala. Trata-se de uma sala pequena e acredito que com o número de alunos que em geral possui uma sala da rede estadual, não caberia naquele ambiente. A PC contou-me que utiliza a sala com frequência para ATPC e mostrou-me como funciona a lousa. No pátio, há uma pequena sala, com abertura para atendimento, onde há furador, grampeador e folhas para acesso aos alunos. Os corredores com as salas são bem pintados e sem pichação. O pátio é arejado e repleto de verde ao seu redor. A PC sentiu muito orgulho em mostrar cada cantinho da escola, como se apresentasse a própria casa e demonstrou bastante preocupação em estar sempre de acordo com as orientações da Diretoria de Ensino na organização do ambiente. (Transcrição do Diário da Pesquisadora)*

## **4.2. A OBSERVAÇÃO E A VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Vianna (2003) descreve a observação como um comportamento inerente à condição humana, contudo, a observação em pesquisa dá-se de uma maneira diferente. No dia-a-dia, podemos observar apenas o que desejamos ver e é preciso ter essa preocupação na utilização da observação em pesquisa, buscando treinar os olhos e ouvidos, numa visão crítica que leve em conta a complexidade das relações humanas que são a essência da atividade no interior da escola. Neste sentido, a pesquisadora buscou o maior cuidado possível na

tentativa de afastar os conceitos prévios e permitir que os sentidos estivessem abertos à complexa realidade em que se inseriam. Nesta pesquisa foram realizadas observações de dois momentos de ATPC conduzidos pela Professora Coordenadora e um momento de formação de PCNP (formadores da Diretoria de Ensino) conduzido por uma Formadora vinda de São Paulo. Ambas as observações realizadas tiveram o objetivo de que a pesquisadora se inserisse no ambiente de formação e que a pesquisa fosse para além do prescrito, ou do que é dito, vivenciando o ambiente da formação. Vianna (idem, p. 88) aponta que a observação ocorre por intermédio do “uso seletivo de diferentes sentidos do ser humano” e desta forma, este instrumento implicou importantes impressões do ambiente e dos sujeitos, para nossa pesquisa. Este foi o instrumento que poderíamos dizer com maior relevância ao nosso trabalho, foi a partir das observações que foi possível notar as concepções sobre o Programa Ler e Escrever e as concepções sobre formação continuada no lócus escolar.

As observações das ATPC realizadas na escola, conduzidas pela Professora Coordenadora foram aparentemente bem aceitas pelos membros do grupo de professores. Ao iniciar a ATPC a Professora Coordenadora deu a palavra à pesquisadora que comentou sobre a proposta de pesquisa e solicitou a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste momento o grupo de professores sentiu-se a vontade para comentar sobre o Programa e a PC participou destes comentários também. Nisto não havia iniciado a pauta que havia organizado a PC, mas a discussão em torno do Programa tomou boa parte da ATPC, trazendo para a superfície concepções e impressões que o grupo possuía sobre o Programa. Ligada a câmera para a vídeo-gravação da ATPC o grupo continuava em debate sobre o Programa com a participação da PC. As professoras, em geral, comentavam olhando para a pesquisadora, como se esclarecessem o processo. Uma professora, em particular, conduzia essa discussão, ao passo que o grupo sempre concordava com seus apontamentos inclusive a PC, que muitas vezes colaborava dando exemplos aos seus dizeres. A pesquisadora precisou intervir durante esta discussão para compreender nomenclaturas. Dado um bom tempo de discussão, a PC pediu para que se iniciasse a pauta da reunião e pediu a esta mesma professora que conduzia a discussão que lesse um texto que ela havia selecionado para o grupo. Mais

aspectos desta observação serão elucidados no próximo capítulo, na análise do material empírico. Buscou-se apresentar as informações acima para que o leitor situe-se do caminho percorrido durante esta observação para a construção do material empírico. Esta primeira observação que descrevemos acima, teve a duração de três horas, foi vídeo-gravada e transcrita. Já para a segunda observação na escola foi feito um registro escrito e não vídeo-gravado, isto, pois neste dia houve uma orientação somente para as professoras que iriam aplicar a avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo) e não trouxe muitos elementos que contribuíssem para anossa investigação.

A observação de formação de PCNP, ou seja, dos formadores das Diretorias de Ensino, deu-se em uma universidade da cidade de Jacareí. O difícil processo de acesso a este lócus e algumas partes serão aqui transcritas a fim de situar o leitor neste contexto:

*O contato com a Diretoria de Ensino foi bastante complicado. Após esperar meses pela aprovação de São Paulo para as observações de formação chegou uma resposta à secretária da PUCC, em forma de recado, informando que havia sido aprovado. Entretanto, me dirigi até a Oficina Pedagógica e não havia ninguém ciente da aprovação, enviaram-me para o gabinete da Dirigente, onde a secretária também não soube da informação. Solicitei, de forma bastante gentil, que procurassem saber para que pudesse dar andamento à pesquisa. Liguei outros dias e nenhuma informação. Cansada, fui à Oficina procurando pela Formadora, não a encontrei. Uma colega de trabalho dela, ligou e me permitiu falar diretamente com ela. Desta vez, disse que iria fazer a observação e perguntei qual dia seria possível, sem muita alternativa, desta vez, ela me passou uma data e um local. Contudo, penso que esta Formadora não recebeu o projeto que enviei e quando disse que eu iria observar as formações, ela me encaminhou a uma formação de formadores, não de coordenadores como eu desejava. O que primeiro pareceu mais um empecilho à minha pesquisa, desta vez foi um presente. Observei a formação e com esta houve um enriquecimento do material empírico muito grande. Nesta formação foi possível ter evidências a respeito das concepções e sentidos ao processo formativo que muito colaboraram à pesquisa. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Observação de momento de formação de PCNP)*

Por se tratar de uma formação de oito horas, este momento foi vídeo-gravado, mas não foi transcrito. Foi feito um registro de observação no diário da pesquisadora e a vídeo-gravação foi utilizada para transcrever algumas falas que consideramos relevantes.

Em ambas as observações não foram feitos roteiros prévios. Pautada apenas no problema de pesquisa, a câmera foi posicionada para a gravação, enquanto a pesquisadora realizava anotações do que considerava ter pertinência com a problemática. Aparentemente, a câmera não trouxe efeitos que pudessem inibir os sujeitos da pesquisa. Utilizando um equipamento pequeno e simples, o posicionamento do mesmo se deu de forma bastante discreta próximo à pesquisadora, que se colocou em ambos os momentos mais ao canto da reunião, buscando

Após as observações, os vídeos foram assistidos e essas questões foram ampliadas. Este momento de retomada do material foi de extrema importância para “afinar o ouvido” aos aspectos que não haviam tido a devida importância naquele momento e que, contudo, contribuíam para a compreensão do processo formativo do Programa. Estes aspectos serão elucidados, também, no capítulo seguinte com a análise do material.

#### **4.3. O QUESTIONÁRIO E A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

O questionário foi utilizado nesta pesquisa com o grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola selecionada para a pesquisa. O questionário foi escolhido por ser um instrumento de ótica exploratória e não em profundidade, como definem Gómez, Flores e Jiménez (1996). Para os autores o questionário procura sondar opiniões e não tratar questões que exijam profunda reflexão sobre os entrevistados. Outro aspecto para a escolha do questionário é que por se tratar de um grupo de 10 professores dificultaria a entrevista individual com cada um, pelas dificuldades de tempo e espaço de cada professor e também pela quantidade de material que resultaria à pesquisadora. Ainda assim, salientamos que a observação foi um instrumento em que o grupo foi considerado, o questionário entra na pesquisa então, com apontamentos mais diretos sobre a formação que o grupo participa e sobre particularidades do Programa Ler e Escrever, segundo o olhar de quem o vivencia diretamente com os alunos. Os limites do questionário, sabemos, são maiores dentre os outros

instrumentos utilizados, contudo, além de permitir conhecer maiores características a respeito do grupo de professores, ele trouxe um dado de peso para a análise que foi a respeito dos conteúdos de formação. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, em sua maioria sobre aspectos diretos da formação e sobre o Programa

Ao final da ATPC a Professora Coordenadora deixou 10 minutos para a entrega dos questionários ao grupo de professores. O questionário apenas não foi entregue ao professor de Educação Física e a uma professora que teve que sair mais cedo da reunião. Portanto, foram entregues oito questionários. O tempo não foi suficiente para que as professoras respondessem todo o questionário, duas entregaram e o restante do grupo combinou com a pesquisadora de entregar para a Professora Coordenadora. Neste processo, apenas mais três questionários foram devolvidos, totalizando 5 para a análise.

#### **4.4. A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A entrevista foi escolhida nesta pesquisa como instrumento de levantamento do material empírico por compreendemos que ela pode ser um instrumento que tende a desvelar um processo de produção de significado. Buscamos a realização da entrevista segundo os apontamentos de Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 12) no entendimento que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.”

Escolhemos a entrevista com a Professora Coordenadora por seu trabalho como Formadora ser o foco principal de nossa investigação em todo o processo formativo do Programa Ler e Escrever. Na ocasião da observação da ATPC a PC estava no contexto de final de ano, quando, em geral, as demandas da escola são ainda maiores e desta vez não houve tempo hábil para a realização

da entrevista. Após o período de férias em janeiro a Professora Coordenadora foi contatada mais uma vez pela pesquisadora. Neste momento a PC encontrava-se em licença-prêmio e não estava em atividade na escola. Contudo, mostrou-se bastante aberta para colaborar com a pesquisa e sugeriu que a entrevista acontecesse na casa dela mesma. Acreditamos que estando em sua própria casa a PC sentiu-se mais a vontade e as “relações de poder”, que em geral ocorrem entre pesquisador e sujeito, possivelmente ficaram minimizadas. Sabe-se que mesmo com o maior esforço por parte da pesquisadora em utilizar um diálogo tranquilo, o momento da entrevista é sempre marcado por esta chamada “relação de poder”, conforme descrevem Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 12) ao relatar que “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”. A autora aponta ainda que outro fator para as “relações de poder” entre entrevistador e entrevistado é a questão de quem é o entrevistador que elege a questão de estudo, como algo que ele dá importância e “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro.” (Ibidem)

Ao chegar a PC muito gentilmente apresentou as dependências da casa e sentou-se na sala, já comentando sobre o trabalho da coordenação. Foi entregue para ela uma folha com os tópicos guia a fim de não deixá-la ansiosa sobre o conteúdo da entrevista. A entrevistada de posse destes tópicos foi conversando sobre as questões que já estavam sendo discutidas na conversa inicial e inserindo as questões dos tópicos, conforme ela mesma ia elegendo, até que todos fossem abordados. Enquanto isso, a pesquisadora ia conduzindo, propondo aprofundamentos e outras questões.

Esteve sempre claro para a pesquisadora que a fala da entrevistada não se trata de uma “transparência” à realidade, mas na construção de uma linguagem para um ouvinte determinado – a pesquisadora – e por isso com as marcas da reflexividade no processo de adequação desta linguagem ao momento da entrevista. Considera-se ainda, que a PC neste momento se fez representante de uma política do estado que é o Programa Ler e Escrever. Por assumir um

cargo instável, como já apresentamos pela análise dos documentos oficiais, a Professora Coordenadora no momento da entrevista tem a voz reveladora desta política e por meio dela, fala todo o processo político vivenciado ao longo da trajetória de Professora Coordenadora. Desta forma, compreendemos que seu discurso é marcado por todo o processo político vivenciado por ela, processo no qual é chamada de agente desta política de qualidade. Com a ilusão da transparência do discurso superada, utilizaremos a entrevista como um processo de compreensão do fenômeno que é a formação de professores no Programa Ler e Escrever.

#### **4.5 OS DOCUMENTOS E O PRESCRITO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Outro componente de nossa análise foram os documentos estaduais que orientam as ações do Professor Coordenador e do Programa Ler e Escrever. Esta análise foi o primeiro passo de nossa pesquisa e teve como objetivo compreender a política do Programa em suas prescrições.

Pela constante busca de uma análise crítica de todo e qualquer material e por considerar o discurso como elemento vivo, marcado de concepções, carregado do processo histórico e implica em novos significados aos leitores. No caso dos documentos analisados, trata-se de documentos que definem uma política, assim, foram entendidos como um discurso construído com um fim específico de ação na sociedade, portanto, criador de uma nova realidade. O que é dito e o que é ocultado possui caráter político e é diretriz para a realidade educacional, e, por isso, necessita ser elucidado e pensado à luz de teorias e das possibilidades sociais reais, conforme já explicitamos no segundo capítulo. Assim como descreve Bronckart e Machado (2004) ao relatar que a situação de trabalho se configura a partir de uma rede de discursos proferidos, consideramos que o discurso dos documentos é um dos elementos desta rede.

Buscamos não apenas trazer os documentos ao leitor, mas, primeiro, situar o leitor no contexto das ideias que circulavam na ocasião da criação do Programa e problematizar o discurso, buscando concepções que muitas vezes não estão muito claras. Para isso, o primeiro passo foi a escolha dos textos, seguido da leitura exaustiva dos mesmos. Em seguida, foram sublinhados aspectos relevantes para a compreensão quanto às concepções que estavam impregnadas no discurso. Então passamos à análise de cada documento, apresentando o delineamento histórico que constituía em cada um para a compreensão da proposta do Programa e da função do Professor Coordenador.

Para finalizar este capítulo passaremos, mais uma vez, a palavra direta da pesquisadora por acreditarmos que algumas impressões pessoais do processo metodológico valem a pena de serem explicitados ao leitor.

*Toda segunda-feira, desde o início do mestrado a disciplina se Seminário Avançado de Pesquisa (SAP) acontecia na PUC. Confesso que foi uma disciplina em que na maioria das vezes não me encontrava animada para cursar – ao contrário de todas as outras, que me faziam encantar-me com tantas novas ideias e que me faziam ver tantas coisas de outro jeito, me faziam sentir que estava aprendendo coisas sem a qual não era possível ter vivido até então e que mudariam meu olhar sobre a escola e até mesmo sobre o mundo. Esta disciplina, SAP, sempre teve um olhar mais direto sobre a metodologia da pesquisa, fosse à elaboração do projeto, à escolha dos instrumentos e também à análise do material empírico. Particpei de todo o processo e realizei todas as leituras e atividades propostas sem perceber a dimensão deste processo com o qual não me identificava tanto.*

*Contudo, neste momento em que finalizo o capítulo metodológico, parece que escuto a fala de cada professora desta disciplina. O mais interessante é que neste momento sinto que cada instrumento de pesquisa “é meu”, tem a mim, a esta pesquisa, um enorme valor. Cada um é fundamental no processo de compreensão do problema de pesquisa. Sem a compreensão de cada instrumento esta pesquisa simplesmente seria outra pesquisa e talvez não me marcasse tanto, não me encantasse com tantas ideias novas, não me fizesse pensar de uma maneira nova e pensar que este processo muda o meu jeito de ver a escola e até mesmo o jeito de ver o mundo.*

Esperamos que o leitor tenha compreendido o motivo da escolha de cada instrumento para esta pesquisa. Buscamos neste capítulo trazer o caminho que percorremos nesta pesquisa para o levantamento do material empírico. No capítulo que segue trazemos o material e a análise do mesmo, chegando as conclusões deste trabalho.

## Capítulo V:

# MAIS UM PASSO NO SENTIDO DA COMPREENSÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

*A crítica não retira das cadeias as flores  
ilusórias para que o homem suporte  
as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que  
se liberte delas e brotem flores vivas.*  
Karl Marx  
(Introdução à crítica da filosofia do direito de  
Hegel)

Ao longo dos capítulos anteriores fomos trazendo materiais e fazendo análises, a fim de compreender o processo formativo do Programa Ler e Escrever, especialmente nos discursos oficiais e como a literatura poderia nos ajudar a construir um olhar para este Programa. Este capítulo objetiva apresentar as informações obtidas a partir da imersão na realidade das formações, ou seja, da entrevista, das observações e do questionário.

A partir então do levantamento do material empírico - cujo processo foi descrito no capítulo anterior - e as sucessivas leituras do mesmo em paralelo às reflexões teóricas apresentadas, buscamos elencar categorias que fizessem relação com: os objetivos desta pesquisa, o referencial teórico apresentado, o conteúdo dos documentos analisados, os apontamentos das professoras realizados no questionário e durante as ATPC observadas, o posicionamento da PC na entrevista e na ATPC e o conteúdo da observação da formação realizada com os formadores e os PC. Trata-se de uma quantidade volumosa de material, por meio do qual elencamos duas grandes categorias: 1- Do professor ao formador: relações de poder na formação; 2- Uma máscara a um antigo conhecido: o tecnicismo pedagógico no Programa Ler e Escrever. A primeira categoria tem por objetivo explicitar as relações entre os sujeitos que participavam da formação – formadores, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico

(PCNP), Professores Coordenadores (PC) e Professores. Já a segunda categoria tem por objetivo demonstrar o que se ensina nas formações – o conteúdo, o embasamento e a concepção de escola e de sociedade de que estão carregadas as formações. Pretende-se realizar estes apontamentos por meio da problematização e articulação do discurso dos sujeitos que compõem o processo formativo, buscando elucidar aspectos que se relacionam com as categorias elaboradas. Bem sabemos que muitos outros aspectos podem ser elucidados a partir dos discursos. As questões que emanam das categorias serão exploradas de maneira nuclear. No entanto, alguns outros aspectos também serão explorados, mas sem a mesma centralidade.

### **5.1. DO PROFESSOR AO FORMADOR: RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO**

Abordamos no primeiro capítulo como as relações se caracterizam como mediadoras entre cada sujeito e o mundo humano. Essas relações se articulam em nossa sociedade por meio de relações de poder entre classes, entre sujeitos, entre grupos. Em geral, na nossa sociedade capitalista, o detentor do poder é o detentor do capital. Contudo, outros fatores podem ser acrescentados a este processo e neste caso, o detentor do “conhecimento” pode se caracterizar como o detentor do poder sobre este processo. Essa relação se fez clara em nossas observações sobre processo formativo do Programa Ler e Escrever e pela fala dos sujeitos. Desta forma, esta categoria tem por objetivo desvelar esta relação de poder, situando o Professor Coordenador e compreendendo a função que cada sujeito desempenha neste processo. Esta categoria está dividida em duas subcategorias, a segunda subcategoria também se subdivide, buscando articular a hierarquia de poder entre os diferentes sujeitos que compõem o processo formativo do Programa Ler e Escrever. Apresentamo-las as seguir:

- Política para o professor e formação para o Professor Coordenador – mudança de foco;

- Os cargos estáveis e o poder sobre o processo formativo;
- O poder do Diretor de Escola;
- O Supervisor;
- Os Formadores e a determinação do trabalho;
- O Professor Coordenador na tentativa de poder formar professores

### **5.1.1. POLÍTICA PARA O PROFESSOR E FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR COORDENADOR – MUDANÇA DE FOCO.**

Em leituras de pesquisas que analisam as políticas de formação de professor notamos um constante apontamento sobre o quanto estas políticas mantinham um foco de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da sala de aula. Nesta perspectiva, com a individualização do problema, buscavam soluções individuais, como apontam Mazzilli e Paula (2007, p.23)

Cada vez mais é o profissional cobrado individualmente pelo sucesso ou fracasso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Como a cobrança individualiza o problema, também a busca de soluções passa a se dar de modo individual, através da busca por cursos de atualização profissional, como as capacitações, especializações em *latu sensu*, participações em congressos e em palestras, entre outros.

Na perspectiva de “capacitar” individualmente os professores – ou seja, que cada professor adquirisse saberes aplicáveis às suas salas de aulas, individualmente - a Secretaria Estadual de Educação vinha desenvolvendo cursos como: o Letra e Vida e o Teia do Saber, por exemplo. Neste momento da história, entretanto, acontece uma mudança de foco desta formação: passa-se a formar o Professor Coordenador. Ainda há alguns cursos oferecidos diretamente ao

professor, especialmente os que são oferecidos em esfera federal, mas o foco da política estadual foi desviado para a formação do Professor Coordenador, de maneira que este forme o professor no interior da escola. Até o ano de 2005, professores do estado podiam se ausentar, sem prejuízo salarial, para participar de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, ou outros que fossem vinculados. A partir desta data, iniciam as propostas de formação do Professor Coordenador.

A mudança deste foco a princípio pode parecer uma iniciativa para não responsabilizar o professor individualmente pelo sucesso ou fracasso do seu aluno e também uma iniciativa que fortalece a função do Professor Coordenador: Observamos no levantamento bibliográfico o quanto a função do Coordenador encontra-se em elaboração e pesquisas que apontam as contradições e falta de estabelecimento sobre o objeto da função. O estado de São Paulo, ao estabelecer o Professor Coordenador como formador de professores e o caracterizar como responsável pela chamada “política de melhoria da qualidade”, aproxima o PC das questões pedagógicas e traz um objeto específico para seu trabalho, que o diferencia das demais funções: a formação dos professores. Entretanto, nossa questão que trazemos para reflexão é se, desta maneira, inserindo um “parceiro” para o professor, não se trata de uma forma barata (em sentidos financeiros) de encontrar outro culpado para o fracasso escolar. Ao passo em que se ocultam as visões de sociedade, de escola e, desta forma, se omite a reflexão de como a escola pode desempenhar seu papel na sociedade, é inserida uma nova figura que colabore no aumento de índices nas avaliações em larga escala. Se as avaliações forem positivas, parabéns Professor Coordenador e toda a política da Secretaria! Uma vez que sejam negativas, cessa-se a designação do PC – troca-se de Professor Coordenador.

A perspectiva de formação com foco no Professor Coordenador é apontada durante a entrevista que realizamos com a Professora Coordenadora, quando ela discorre sobre porque quis se tornar PC:

*Então eu quis porque já estava há 22 anos na sala de aula e queria transmitir um pouco do conhecimento e fora da sala de aula o governo estava proporcionando estudos que eu não a teria dentro da sala de aula. Então, seria um jeito de passar alguma coisa para as outras professoras vindo como que elas trabalhavam e de estar estudando também, vendo outras coisas. [...] Isso, oportunidade de estudar de conhecimento e estar*

*passando. Você passa assim duas três vezes é até chato falar, mas assim, você tem que ser persistente com seu professor, porque você leva, ele volta aí é muito difícil você tem que ser insistente que nem o aluno chega uma hora que fala não a coordenadora está falando tanto que eu vou ter que ver o que é. Se não ali pra ele também é uma... é ele não quer, ele não quer coisas nossas. É muito difícil, mas isso é por causa da administração eu acho, do sistema que o governo coloca, de maus salários. (Transcrição de entrevista com a PC)*

Neste trecho nossa entrevistada e nos relata o quanto as propostas de formação são mais dedicadas ao Professor Coordenador ao passo que os professores são menos privilegiados neste sentido. Ao abordar a questão do professor, a PC retrata a resistência dos professores em relação ao que é explorado na formação; questão que retoma no decorrer da entrevista e parece incomodá-la. Consideramos interessante o uso da expressão “ele não quer coisas nossas”, ao se referir ao professor. Que coisas são essas? Nossas quem? Como pano de fundo desta expressão pode ser localizada a configuração do processo formativo que se dá em uma rede, iniciada pelos formadores de São Paulo, transmitida aos PCNP, que transmitem aos PC que por sua vez, transmitem aos professores. Tendo em vista tal processo, indagamos: com que propriedade é feita esta última etapa de formação?

A insistência em relação ao grupo de professores, aduzida pela PC, também é um aspecto interessante a se refletir. Por que o grupo de professores não se interessa pelas “coisas deles”? Por que o PC necessita realizar este trabalho intenso de convencimento? Seria este aspecto revelador apenas de desinteresse por parte do grupo de professores ou revelador de um processo impositivo que vai se afunilando tanto na formação, que quando chega à escola já perdeu sua propriedade? A falta de interesse por parte dos professores poderia estar relacionada ao desgosto diante de uma política impositiva, na qual o convencimento vem por meio da insistência no assunto e não pela relevância de seus conteúdos? Os professores sabem o porquê dos conteúdos trabalhados na formação, ou sabem apenas que eles foram pensados por um grupo distante (CENP, COGESP, FDE) que deseja transformar a prática de sala de aula?

Sobre o foco na formação do PC em oposição à formação do Professor, durante a ATPC que observamos na escola, a PC tem a seguinte fala ao iniciá-lo:

*Enquanto a gente tem curso de formação de oito horas, só tem uma hora e quarenta pra passar pra vocês. Muito a gente está aprendendo desde 2008, então, o que a gente tem é par colaborativo e troca de experiência. É mais o professor mesmo estudando em casa, dedicado, fazendo todas suas adequações... o Programa tem também as suas falhas, como tem atividades excelentes, mas também tem suas falhas... e é do professor mesmo.* (Transcrição de observação de ATPC)

Esta fala já demonstra a insatisfação da Professora Coordenadora com o tempo destinado à formação dos professores. Sabendo que este tempo não é suficiente, a saída é a responsabilização dos professores “é mais o professor mesmo, estudando em casa”. Não queremos aqui dizer que o professor não tenha a função de complementar seus estudos e reavaliar sua prática para além do ambiente escolar, mas questionar a forma como o Programa é apresentado:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual ([www.lereescrever.org.br/apresentacao](http://www.lereescrever.org.br/apresentacao))

Nesse sentido, trata-se de proposta ousada, que não conta com mecanismos eficientes de acompanhamento e, acaba por responsabilizar a formação aos próprios professores.

Falando sobre o processo de implantação do Programa Ler e Escrever, a PC aponta mais uma vez o quanto o professor é secundarizado no processo formativo e as diretrizes e princípios do trabalho pedagógico são passados ao Professor Coordenador, que será o responsável por implantá-las e mantê-las no interior da escola:

*É, eu não era coordenadora aqui, era coordenadora em outra escola, mas foi assim, muito imposto, e os professores tinham que estudar e ficavam com muitas dúvidas. E o coordenador tinha dúvidas, porque se ele não viu o material antes, se ele também não estudou, quem dera o professor... então, a gente agora que faz dois anos e meio, agora que tem coisa que a gente já tá entendendo, já tá mudando. Né, nomes, né: auditório, escrita espontânea... (Transcrição de entrevista com a PC)*

O uso da expressão “quem dera” sobre o estudo do professor sobre o material do Programa demonstra o quanto a formação do professor não tem sido foco direto da política de formação. Desta forma, o que podemos concluir desta subcategoria é que houve na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma mudança na estratégia de formação continuada de professores, alterando o foco desta formação para os Professores Coordenadores que terão a responsabilidade de formar os professores no lócus escolar. Esta mudança estratégica, entretanto, resulta no mesmo objetivo anterior que é a mudança das práticas individuais dos professores. A diferença é que agora o professor não será o único responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino-aprendizagem, ele ganhou um “parceiro”, alguém que está sendo “capacitado” pela Secretaria de Educação, com uma carga horária bem maior do que o professor, para conseguir a tão esperada mudança na sala de aula. Não poderíamos concluir esta subcategoria sem trazer, ainda que ironicamente, o discurso salvacionista que ressoa sobre a função do Professor Coordenador e a crença de que a formação, ora do professor individualmente, ora do Professor Coordenador, irá fazer com que as escolas alcancem a tão sonhada qualidade de ensino.

Vimos em nosso segundo capítulo na história da criação da função do Professor Coordenador o quanto esta função esteve ligada às questões de supervisão e de fiscalização do trabalho de outrem. No processo formativo do Programa Ler e Escrever, além do Professor Coordenador, mais sujeitos se inserem neste processo de fiscalização do trabalho, o PCNP, os formadores de São Paulo, o Diretor e o Supervisor: descreveremos este processo no tópico que segue.

### 5.1.2. OS CARGOS ESTÁVEIS E O PODER SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Esta subcategoria objetiva revelar como os sujeitos que participam, direta, ou indiretamente, do processo formativo do Programa Ler e Escrever estabelecem relações. Conforme já demonstramos no primeiro capítulo, na leitura de Duarte (2001), as relações do trabalho são elementos fundamentais que diferenciam o homem dos outros seres vivos. Esta relação se dá em cada grupo social de uma determinada maneira que influencia o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Ao pensar na formação continuada no lócus escolar, estamos também falando do desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte desta formação. Compreendemos que para analisarmos como se dá este desenvolvimento é essencial perpassar pelas relações estabelecidas neste processo.

Durante os momentos de observação e entrevista que realizamos, saltaram aos olhos como as relações neste processo formativo se dão num conflito de poderes. Já esperávamos, apoiadas na teoria Histórico-Cultural, que não se trataria de um processo harmônico e romântico. Entretanto, notamos que as relações são altamente marcadas pelo poder exercido, pela estabilidade da função e pelo conhecimento sobre o Programa Ler e Escrever. Segundo Ferreirinha e Ratz (2010) a palavra poder vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade”. Assim sendo, esta palavra exprime força, persuasão, controle, regulação. As autoras, baseadas no dicionário de filosofia, definem ainda poder como “a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência.” (Blackburn, apud FERRERINHA E RAITZ, 2010, p. 371). As autoras se baseiam em Foucault para abordar sobre o triângulo que interliga poder, direito e verdade. Esta relação se faz importante em nosso trabalho para buscarmos compreender como o poder perpassa os momentos de formação do Programa:

para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la.

Inferimos, a partir do material empírico, certa *vontade de verdade*, como destaca o próprio Foucault, pelas prescrições do Programa. As formações que ocorrem são passadas como *a verdade* e desta forma, os formadores detêm certo poder, pois possuem esta verdade. Outros sujeitos possuem poder pelo direito que sua função permite, é o caso dos diretores e supervisores. Longe de fazer uma longa análise da teoria de Foucault, faremos o uso destes três aspectos que ele evidencia como triangulares: poder, direito e verdade, que para o autor estão diretamente relacionados, para analisar como se dá o processo formativo. Esta vontade de verdade que a citação acima aponta, a encontramos na proposta do Programa Ler e Escrever. Apresentamos na sequência excertos do material empírico os diferentes modos como as relações de poder vão se apresentando.

#### **5.1.2.1. O PODER DO DIRETOR DE ESCOLA**

Na hierarquia do processo formativo que estamos descrevendo, uma figura pouco abordada nos documentos, mas com grande participação é o Diretor. O cargo de diretor é ocupado por concurso para a função que exerce e, como já explicitamos no segundo capítulo, é o Diretor quem avalia o trabalho do Professor Coordenador e tem nas mãos o poder de mantê-lo ou não no cargo. Neste sentido, o Diretor desempenha um papel fundamental, como explicita a Formadora durante uma reunião que observamos com os PCNP. Ao ler o registro da formação anterior (prática bastante utilizada em momentos de formação do Programa – escrita de ata), a Formadora solicita uma alteração na palavra mandou, ao se referir ao trabalho dela:

*Ainda sobre o registro, a Formadora pede duas alterações: pede para mudar a palavra mandou – que se referia a uma atitude dela – trocar para Recomendou, pois quem manda neles é o Diretor. (Transcrição do diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Contudo, o Diretor, que desempenha este papel importante no processo formativo, como apresenta a Formadora no trecho acima, tem a maior parte de suas atribuições ligadas a questões administrativas e, em geral, não se insere no universo formativo. Este aspecto é evidenciado pela fala da Supervisora de Jacareí durante a observação que fizemos da mesma reunião de formação de PCNP. Como já ressaltamos, a cidade de Jacareí está passando por um processo de municipalização e com isto os Professores Coordenadores de anos iniciais estão cada vez em menor número. A responsabilidade por esta formação ficou a cargo somente do Diretor, nas escolas em que não há mais PC de anos iniciais, pelo pequeno número de salas. O trecho abaixo, extraído do diário de campo da observação realizada, tem o discurso contextualizado neste panorama de municipalização, acrescido ao fato de na ocasião, a PCNP ter solicitado exoneração de seu cargo. O trecho evidencia como o Diretor é visto no processo formativo:

*A Supervisora de Jacareí diz que estão vivendo um momento bem difícil – a Formadora complementa que sem PCNP é complicado mesmo – a supervisora diz que não trouxe um material para projetar, mas que irá comentar sobre o trabalho que está sendo realizado. “Hoje tem só duas PC e sete diretores de escola, que não têm conhecimento da concepção, não conhecem um material do Programa Ler e Escrever. O plano é voltar a trabalhar a importância da leitura – o gestor da unidade não sabe como acompanhar isso. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Demonstramos, no segundo capítulo, que a avaliação do trabalho do Professor Coordenador é feita por esta figura – O Diretor, que como apontado acima, desconhece os princípios que norteiam o trabalho pedagógico que está inserido na própria escola. Neste sentido, uma saída que parece ter se apresentado aos PC é ceder o possível para se manter na função. No trecho abaixo, do diário de campo da observação realizada na reunião de formação dos

PCNP (mesma reunião de formação citada no parágrafo anterior), este aspecto fica bem claro, quando o grupo de PCNP está debatendo sobre os Professores Coordenadores e enfatizam como muitas vezes eles não cumprem o que é trabalhado nas formações que participam:

*A PCNP diz que o PC muitas vezes não faz, pois o diretor mandou fazer outras coisas. Outra PCNP disse que estava fazendo a rotina de uma PC junto com ela e percebeu que muitas vezes a PC cobria a função do Diretor em funções administrativas e que o diretor estava devendo horas na escola. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Outra fala que retrata esta questão ocorreu num momento em que a Professora Coordenadora – principal sujeito de nossa pesquisa – nos apresentou a escola e fez o seguinte comentário ao se referir ao momento de ATPC em que ela se ausentou por duas vezes:

*Você viu como é difícil? Tenho que sair toda hora. Uma hora é a secretaria, outra o Diretor. Aí você acha que eu não vou? Se eu não for ele me manda embora. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Observação de ATPC)*

O Professor Coordenador fica então neste campo de lutas, ora cedendo às determinações do Diretor, ora praticando o que lhe é solicitado durante as formações.

#### **5.1.2.2. O SUPERVISOR**

Outra figura de poder frente ao trabalho do Professor Coordenador é o Supervisor. A supervisão também é um cargo concursado, ou seja, com estabilidade da função, assim como o Diretor – condição diferente da que se encontra o Professor Coordenador. O supervisor é responsável por supervisionar

as escolas. Um Supervisor de cada Diretoria de Ensino foi designado para acompanhar e auxiliar o PCNP. No caso da reunião de formação de PCNP que observamos, havia alguns supervisores presentes. A Diretoria de Jacareí estava representada por uma Supervisora apenas, pois a PCNP havia abandonado a função. O trecho do diário de campo que selecionamos abaixo demonstra o poder exercido pela figura do Supervisor:

*Uma PCNP pede para falar sobre a rotina. A Formadora diz: “Você chega lá na escola e a professora está com a rotina com desenho, cópia. Aí você chega para a professora e diz: \_ Essa é a rotina do Ler que eu quero que você desenvolva. Aí ela diz:\_ Ah entendi. Passa um tempo ela já está no piloto automático e volta tudo ao normal. (...) Aí você vê com a PC que trouxe a rotina estraçalhada, fragmentada e mostra: \_Olha você está vendo quantos problemas têm aqui[ refere-se à rotina da professora] e quantas soluções têm aqui [rotina do Programa Ler e Escrever]. Não é o que a gente faz nas entrelinhas? Se ela não conseguir mudar cem por cento ela dá uma boa melhorada, mas algumas não. Eu não sou supervisora, quem é supervisora pode ser que consiga. – todos se exaltam – Vou falar uma coisa, onde eu trabalhava, tinha umas supervisoras que se dissessem assim, eu não quero mais que você faça cópia, na semana que vem pelo menos, a cópia sumia.” (grifos da pesquisadora) (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Este trecho, além de demonstrar a relação de poder da supervisão com os sujeitos, evidencia, também, o quanto a proposta se pauta pela ideia de que o trabalho do PCNP seja totalmente influenciador da prática do PC, que por sua vez deve executar imposições sobre o trabalho do Professor. Este aspecto é claro quando a Formadora diz “*Essa é a rotina do Ler que eu quero que você desenvolva*”. A expressão *eu quero* demonstra o poder que se espera da figura do PCNP frente ao trabalho dos professores, respaldado no que “O Ler” orienta (ou determina?). Essa expressão “O Ler” é utilizada por todos nesta reunião de formação e, principalmente, pela Formadora, passando a impressão de maior intimidade com o Programa. Já o grupo de professores utiliza o nome completo “O Ler e Escrever”. Sobre esta impressão de ser íntima do Programa utilizando um “apelido”, podemos refletir no sentido que somos íntimos daqueles que muito conhecemos, com os quais temos um relacionamento pessoal. Neste sentido, será que ser íntima da proposta do Programa Ler e Escrever é um aspecto positivo para a formação dos professores, ou contribui para a alienação em

relação a outras propostas? Esta intimidade não pode ocultar a necessidade de busca de diferentes fontes de conhecimento?

Sobre o poder do Supervisor, destacamos ainda a fala da Professora Coordenadora durante a entrevista:

*Pesquisadora– Mas o supervisor não tem muito contato com o coordenador, é isso?*

*PC – Não tem, eles não sabem, eles são antigos, eles não sabem de nada não. Não sabem da lei. Que nem agora né, eu li a Resolução 19 que eles propõem, eu li inteirinha saiu no dia 18 de fevereiro ou dia 16 de fevereiro uma coisa assim, só que foi publicado no dia 19, tá lá todo perfil. (Transcrição de entrevista com a PC)*

O que se destaca é que para a PC conhecer até mesmo as datas das publicações das Resoluções demonstra conhecimento, um saber que os Supervisores não possuem. Imbricada no discurso também está a concepção de que os “mais antigos” estão ainda no paradigma que o Estado está buscando superar, ou seja, encontram-se ultrapassados. Como a maior parte dos Supervisores tem muitos anos de profissão, eles são considerados pela PC como não possuidores dos novos conhecimentos. Este discurso se articula diretamente com as orientações da Resolução 88 (SÃO PAULO, 2007b. Resolução 88, de 19-12-2007) que propõe que o Professor Coordenador conheça os “novos referenciais” e não explicita que referenciais são esses, em que se apoiam. Apenas trazem o que é novo como o que é o certo e o que é antigo como ultrapassado e com necessidade de ser transformado.

Os discursos que encontramos em nosso trabalho recorrem com frequência à questão do paradigma. Passam uma concepção de que existem dois paradigmas: o tradicional e o novo. Entretanto, Lamy (2010) apresenta uma variedade de teorias relacionadas à leitura e a escrita, especialmente a alfabetização e as controvérsias entre os métodos de alfabetização. Colabora para o entendimento de que cada modelo de leitura e escrita traz uma concepção em que se privilegia hora o individual, hora o social. Portanto a questão dos paradigmas de leitura e escrita vai muito além de tradicional e novo: O que questionamos é que ao se ocultar o paradigma que está se assumindo, sem a

clareza de uma concepção de linguagem, como as pessoas que estão envolvidas neste programa vão dominá-lo? Será que somente os antigos não dominam este paradigma?

Demonstramos, até este ponto, pela análise de trechos de observação e entrevista, as seguintes situações: a rede estadual abre concurso para o cargo de Professor, Supervisor e Coordenador (há outros concursos, mas estamos abordando aqui a realidade observada). Entretanto, para o cargo de PCNP (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico) e para PC Professor Coordenador, não se trata do mesmo tipo de contratação: há um processo seletivo interno para aqueles que possuem o cargo de Professor. Desta forma os aprovados neste processo seletivo são *designados* para a função de PC ou PCNP. Esta designação não é estável: ela pode ser cessada pelos Supervisores ou Diretores, ou pela própria pessoa aprovada no processo. Vimos então, como os profissionais que possuem cargos com a estabilidade de um concurso representam maior poder sobre os demais sujeitos, ao passo que os PCNP e os PC que fazem parte de uma espécie de processo seletivo interno, com outros direitos e sem a mesma estabilidade na função em que estão não possuem o mesmo status no relacionamento do grupo (PCNP, Supervisores, PC, Diretores, Formadores e Supervisores). O poder que o Supervisor exerce é, então, um poder pelo direito que sua função lhe permite. Mesmo não conhecendo bem sobre o Programa, ele exerce poder sobre os demais, pois é uma figura hierarquicamente superior, considerando os cargos estáveis do quadro da Diretoria de Ensino. Acima dos poderes do Supervisor encontra-se apenas o do Dirigente de Ensino, ambos os cargos são responsáveis por fiscalizar as escolas e, desta forma, suas palavras têm a dimensão de “cumpra-se”.

### **5.1.2.3. OS FORMADORES E A DETERMINAÇÃO DO TRABALHO**

Temos observado neste trabalho o quanto a Formadora tem como função determinar o trabalho dos PCNP, que devem determinar o trabalho dos PC, que por sua vez tentam determinar o trabalho dos professores.

Demonstramos, também, o quanto a estabilidade no cargo está diretamente relacionada ao poder que se exerce na escola, e, portanto, na formação dos professores que acontece no interior desta. A fala da PC, sujeito da pesquisa, indicou o quanto o processo formativo que ela realiza na escola é um processo de convencimento, de insistência e o trabalho do Diretor e do Supervisor tem poder de mando, de verdade, de “cumpra-se”. Este processo de convencimento que a PC vivencia no interior da escola, ela também vive em seus momentos de formação. Os excertos que trazemos referem-se à observação realizada em um dia de formação de PCNP objetivam apontar o quanto este convencimento é realizado nos diferentes âmbitos da formação, com o objetivo de atingir a sala de aula, ou seja, a prática do professor.

No momento que vamos apresentar no excerto a seguir de formação, o grupo havia analisado dois projetos sobre brinquedos e brincadeiras, um do Programa Ler e Escrever que faz parte do material do primeiro ano e que estava sendo revisto pela equipe responsável pela reformulação do material e outro de uma professora não citada. O grupo concluiu, com bastante ajuda da Formadora, que o melhor projeto era do Programa Ler e Escrever por ser um projeto diretamente voltado às questões de leitura e escrita.

*(...) a Formadora lê uma citação sobre a importância de trabalhar com projeto e explica a citação. “bom aqui tem mais algumas considerações que a gente já falou, da importância da gente trazer para dentro da escola as práticas de leitura e escrita que acontecem lá fora. Aqui está um trecho que mostra o que a Délia pensa” (lê o slide com três parágrafos de citação sem referência). Em seguida passa um slide e lê o primeiro parágrafo que gera silêncio no grupo “A partir da análise feita entre os dois projetos, do que geralmente observamos no trabalho realizado nas escolas, e dos saberes de seu grupo de PC, o que você como PCNP e Supervisor considera imprescindível que o PC discuta com os professores nas escolas?” (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

De forma sutil, a Formadora sugere que durante a formação eles estudaram projetos, pois este é o tema que deve ser trabalho pelos PCNP durante a formação dos PC. Entretanto, faz esta ponderação de forma que o PCNP diga que é importante reproduzir isto com seu grupo de PC “o que considera imprescindível”.

*Têm várias professoras que já fizeram o projeto brincadeiras tradicionais na turma. Eu sugiro que vocês trabalhem este projeto com os PC de vocês. Este projeto já está no material do 1º ano. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

No decorrer da formação, a Formadora já realiza a proposta de intervir na prática de formação do PCNP de maneira mais direta “eu sugiro que vocês trabalhem este projeto”.

*Formadora: Vamos conversar então: O projeto que está posto tem menos atividades de reflexão do sistema [refere-se ao sistema de escrita alfabética]. Por isso que ele foi revisto. Por isso que ele entra agora na formação, como o primeiro a ser discutido. Então, depois de tudo isso que nós estudamos, vocês acham que tem alguma coisa do que vocês apresentaram de manhã que precisa ser revisto? (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

No início da reunião de formação dos PCNP cada um apresentou sua proposta de trabalho para o ano letivo. Durante as apresentações, a Formadora fez poucas intervenções. Neste momento, contudo, a Formadora deixa claro que o estudo do projeto não foi sem propósito e questiona, tentando ser sutil, se os PCNP “acham” que devem acrescentar algo à proposta de trabalho que eles fizeram para o ano letivo. Não satisfeita a Formadora deixa esta proposta ainda mais clara:

*Vou resumir então, a proposta que eu estou trazendo é a seguinte: que todas as turmas de 1º ano desenvolvam o projeto Brincadeiras Tradicionais. Entenderam a dimensão da proposta?*

*PCNP: Essa versão preliminar?*

*Formadora: Sim. E ainda tem mais, suponha que eu sou a professora do 1º ano e abracei o projeto. Vou colocar quarta e sexta para trabalhar o projeto. Vocês acham que eu não preciso fazer mais nada sobre o sistema de escrita?*

*Grupo: Não. Tem que fazer atividade de auditório, sequência didática;*

*Formadora: Sim. Além do projeto, eu preciso saber que eu tenho que ter uma sequência permanente de atividade de auditório. Além do projeto eu não posso me dar ao luxo de não ter uma lista de nomes e trabalhar de forma sequenciada com ela. Não posso deixar de cantar o alfabeto todos os dias se as crianças não sabem as letras. Não posso deixar de ensinar a criança a escrever o nome. Só isso não basta: a escrita do nome as crianças do 1º ano precisam saber fazer pra ontem. O trabalho com as letras móveis... então, o que a gente tá falando aqui é ter a rotina com o projeto para que todas as turminhas de 1º ano estejam dentro dela. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Ao utilizar a expressão “você não acha” a Formadora deixa clara esta tentativa de convencimento que se realiza no âmbito da formação. Como Formadores, PC e PCNP não são cargos estáveis, adquiridos por concurso, não exercem o poder de “cumpra-se” que demonstramos haver no trabalho do Diretor e do Supervisor, parece que precisam disfarçar-se de não impositivos, de convencedores de uma prática. Contudo, os argumentos são de uma fragilidade imensa, como veremos na categoria posterior. Assim, fica possível convencer os PCNP, que conseguem convencer os PC – todos cargos sem estabilidade. Contudo, quando é o momento de convencimento do professor, a corda arrebenta, pois professores também possuem estabilidade no cargo e, portanto, têm poder em forma de direito. Trava-se então uma luta entre o poder pela “verdade” (ou vontade de verdade, exercida pelas prescrições do Programa Ler e Escrever) e o poder em si, pelo direito que os professores possuem em sua função. O que veremos na análise do que se ensina nas formações, a próxima categoria, é que também os argumentos são frágeis, portanto, este convencimento fica mais difícil – o poder exercido pela verdade se enfraquece.

#### **5.1.2.4. O PROFESSOR COORDENADOR NA TENTATIVA DE PODER FORMAR PROFESSORES**

Como temos o Professor Coordenador como sujeito nesta pesquisa, buscando compreendê-lo como formador de professores, destacamos, a seguir, como se dá a relação direta do professor com o PC no momento de formação e como a relação de poder se estabelece nesse momento.

Durante a entrevista, quando se falava da figura do outro Coordenador que chega às escolas prioritárias<sup>3</sup>, a PC explicava sobre o processo de designação deste novo Coordenador. A PC relatou sobre um caso de um Vice Diretor de uma determinada escola que gostaria de tornar-se Coordenador, contudo a lei não permitia. Nesta narração, ela aponta aspectos de como o Coordenador deve se portar em relação ao grupo de professores:

*Não pode na lei. Então tem que pegar gente de fora e pegar coordenador e pegar gente que nunca foi coordenador pra fazer esse serviço não vai dar certo. (...)*

*Tem gente que queria pra sair da sala o que tá do ciclo 1 quer, mas eu já vi gente lá falando que vai que vai coordenar os coordenadores da escola, já vai de nariz em pé (rs) e esse perfil não vai dar certo. (Transcrição de entrevista com a PC)*

Neste excerto de nossa entrevista, é evidente a concepção do Professor Coordenador sem poder sobre o grupo de Professores, que precisa adequar-se ao perfil de “convencedor das propostas” e com o “nariz em pé” como descreve a PC dificilmente se enquadrada neste perfil. Talvez seja importante destacar que não estamos neste momento nos posicionando sobre os lados deste processo formativo, mas buscando compreender as relações que se dão no mesmo.

Durante as observações de ATPC realizadas na escola, organizadas pela PC, a voz mais presente era de uma professora do grupo, não da PC. A professora debatia, argumentava, ao passo que a PC concordava, na maioria das vezes, com as opiniões. A PC justamente pedia sempre a opinião desta professora e foi a ela que solicitou a leitura de um texto que havia selecionado para o trabalho naquele dia. Analisemos esta situação:

*PC: Você pode ler o texto, por favor?*

*Professora1: Qual?*

---

<sup>3</sup> Escolas prioritárias são aquelas que encontram-se com nota baixa no Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo. Estas escolas recebem mais recurso do estado e mais um Professor Coordenador é designado para a função em cada escola.

*PC: Só lê esse pedacinho.*

*Professora 1: Tá... (inicia a leitura das considerações iniciais. Para no meio da leitura, questionando que o texto diz para formar cidadãos críticos, mas quando elas criticam não são ouvidas. Ao meio do texto interrompe a leitura e coloca) Isso aqui é uma farsa, me desculpe.*

*PC: Ah é? É lá da Secretaria de Educação, pra coordenador o ....*

*Professora 1: Quando você argumenta alguma coisa na diretoria, eles caem matando em cima de você.*

*PC: É que quando ela trabalhou lá na jornada de matemática, ela fez pós*

*(continua a leitura).*

(Transcrição de momento de observação de ATPC)

Esta situação sugere o perfil do Professor Coordenador e o papel dele com o grupo. Logo ao solicitar que a professora lesse o texto, a PC utiliza uma expressão como se não pudesse pedir muita coisa à professora “só esse pedacinho”. Durante a leitura a professora já se sente bem à vontade em dizer suas impressões sobre o texto, sem perguntar à PC qual a proposta para o trabalho com o texto – uma vez que ela também não deixou claro este aspecto. Com expressão de não aceitação, a Professora diz em voz alta e impositiva “Isso aqui é uma farsa” e desculpa-se com a PC. Neste momento o argumento da PC é de esquiva “Ah é? É lá da Secretaria de Educação”. Com este argumento a PC desvia-se do enfrentamento de ideias e responsabiliza a Secretaria de Educação por não agradar a professora. O texto proposto, então é lido, mas não discutido, a professora toma a voz, dizendo que quando se argumenta alguma coisa na Diretoria de Ensino, não há espaço para debates, para outras ideias “eles caem matando em cima de você”, nos remetendo à questão de como é de fato irônico pedir que se formem cidadãos críticos, tendo os professores numa política de formação em que os professores não têm espaço para criticar, discutir, avaliar, sem voz, sem direito a pensar (muito menos a fazer) de uma forma diferente. Professores coagidos num falso convencimento de propostas, as quais no fundo são deterministas, uma vez que desde os documentos que as estabelecem se tem a proposição de transformar a prática dos professores, concepção que se esconde por meio da expressão “melhorar a qualidade de ensino”.

Esta situação ecoa também a questão da “incompetência do professor”, camuflada entre as propostas. Souza (2006, p. 484) aponta tendências que afirmam

que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores (...) Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores.

O responsável por desenvolver esta “competência” seria, então, o Professor Coordenador, amparado nas propostas desenvolvidas “lá em cima”, num âmbito superior, onde se elabora o Programa, onde se pensa sobre o Programa. A escola, contudo, é o local onde se realiza este Programa e, para isso, é preciso “capacitar”, ensinar a fazer. Neste “ensinamento”, entretanto, se esbarra nas relações de poder entre professor e Professor Coordenador. Este último não é um especialista no assunto que discorre para assim ter a propriedade argumentativa e talvez até mesmo técnica, capaz de promover a devida problematização. E a questão que apresentamos nesta subcategoria é justamente qual o poder que o PC exerce nas relações deste processo formativo? Com as formações que participa no Programa, que também se baseiam no convencimento de prescrições e práticas de leitura, e sem possuir estabilidade no cargo que ocupa, o poder pela “verdade” e o poder de direito pelo cargo se ausentam, e a PC não encontra outra opção a não ser convencer por “poderes efetivos” como: “Veio lá de cima” ou “Vai cair no SARESP”.

A professora em questão, no momento da ATPC, possui dois elementos de poder no processo formativo: um pela estabilidade do cargo que ocupa; outro pelo conhecimento. Com a exaltação da professora mediante o texto, depois de culpabilizar a Secretaria de Educação por não agradar, a PC justifica por que não realizou enfrentamento de ideias com a professora “*É que quando ela trabalhou lá na jornada de matemática, ela fez pós*”, ou seja, ela possui um conhecimento, uma verdade, portanto, não posso argumentar. Este

não enfrentamento também remete à posição do PC na escola. Observemos a fala da PC durante a entrevista sobre este aspecto:

*Aqui olha, quais são as responsabilidades quanto PC? Responsabilidades é ser parceiro, colaborador do professor, então eu sou parceiro dele né, ajudando que ele planeje direito, é auxiliar nas escolhas das atividades. Então você tem que ser o parceiro e auxiliador, você não vai lá pra dizer só olha tá aqui o guia, estude e faça, não. A gente tem que estudar com ele, a gente tem que mediar, porque se ele tiver errando e se o aluno não estiver aprendendo, a gente tem nossa parcela de culpa, não adianta falar que é do professor. Que de um jeito você tem que afetar ele. Aquela coisa do afeto, você tem que dar um jeito que ele se sinta incomodado. (Transcrição de entrevista com a PC)*

A fala da PC sobre seu papel na escola está diretamente relacionada à transformação da prática do professor. Como realizar esta tarefa, contudo, vem na perspectiva romantizada da psicologia tradicional, como um processo linear, sem conflitos. Em nosso primeiro capítulo demonstramos como para Vigotski (1995) esta concepção, em que o desenvolvimento do pensamento considerado como algo parecido a um relevo automático, é criticada. Vigotski (1995) destaca o drama, defende um processo vivo de elaboração repleto de contradições. Ao mudar a concepção teórica, muda-se a forma de compreender o desenvolvimento e as relações humanas. Neste sentido, a PC, durante a entrevista, demonstra a falta de enfrentamento deste drama e a tentativa de visualizar as relações de forma romântica e sem atrito, como também se destaca no trecho a seguir:

*Tinha professor lá que não pegava aquele guia de um jeito ou de outro. A gente de tanto falar, aí pega, ele vai estudar, não tem como, aí ele vai querer ler, vai querer saber, por que a gente fala algumas coisas que o professor acaba não entendendo, mas da onde saiu isso? Daí você começa a falar, vamos ler, vamos entender, aí ele começa a se interessar, você tem que começar de um jeito, se não você não consegue nada. E vê, por mais que um professor às vezes faça alguma coisa que não é de acordo, você vai falar pra ele, tá ótimo, tá perfeito, mas e se fizesse assim, mas e se fizesse assim né, como seria? Nossa, nossa que legal. Às vezes eu via coisas na lousa que estavam incoerentes né, falava, mas olha, eu vi modificado, tá super legal, mas vamos mudar, você fez assim eu vi você falando, você estava dando muitas ideias pros alunos. Você observa essas coisas e tenta dar um jeitinho de falar da melhor maneira possível. Não pode impor. Você tem que ter um jogo de cintura muito grande, pra isso você tem que observar. Uma das coisas do que eu aprendi bastante que eu não tinha, é ouvir mais. Eu falava muito também. Então é ouvir mais e observar. (Transcrição de entrevista com a PC)*

A PC demonstra em seu discurso que se enxerga como parceira, como quem ajuda (a fazer direito, pois existem determinações sobre o que é para ser feito – e assim demonstra mais uma vez o foco de seu trabalho na prática), aquele que auxilia, que afeta, que nunca impõe, mas que convence. Todas os dizeres são feitos num panorama de uma falsa harmonia, como se pelo trabalho da PC a prática dos professores se transformasse automaticamente, desconsiderando o drama do desenvolvimento do pensamento. O PC jamais enfrenta o pensamento do professor, pelo contrário, diz que “está ótimo, está perfeito”, esquivando-se dos conflitos que muitas vezes são necessários para o desenvolvimento. Retomando os apontamentos de nosso primeiro capítulo a proposta de Vigotski (1995) é evidenciar o profundo conflito que acontece nos processos interpessoais. O autor evidencia que onde se acreditava haver uma linha reta, existe um fecho de ruptura; onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança a saltos; onde se falava de cooperação, Vigotski ressalta a luta. Estes aspectos são desconsiderados na visão da PC, buscando esta linha reta para a formação, a cooperação – especialmente de sua parte.

O que os trechos que analisamos nos permitem concluir sobre a relação do Professor Coordenador com o grupo de professores é que esta não é uma relação harmônica e linear, ao contrário de como a PC procura descrever em sua fala. Esta relação se dá no meio de um jogo de poder que se estabelece pela função que se exerce e o quanto esta função possui estabilidade ou está mais próxima da “verdade” do Programa Ler e Escrever. O Professor Coordenador é formado vivenciando experiências e ouvindo conteúdos sempre aceitos pelo grupo durante estas formações. Ao se deparar com a realidade da formação no interior da escola, não encontra esta disponibilidade do grupo, ainda menos a aceitação do que é dito como “verdade”. O grupo se coloca, questiona, diferente dos momentos de formação de PCNP e PC. O tempo não é o mesmo, outras figuras de poder interferem. O momento em que o PC participa de formação é um contexto totalmente diferente do momento em que ele é um formador, contudo, as prescrições são as mesmas. A fala vinda da Formadora que convence o PCNP, também convence o PC, mas quando chega na escola o enfrentamento ocorre. O

chamado “parceiro” do professor possui grandes dificuldades no momento em que realiza a formação com os professores para passar as prescrições que recebeu: os professores não querem estas prescrições, não querem “coisas nossas”, a problemática que eles demandam não é esta. Eles gritam para serem ouvidos “Isto é uma farsa!”, não aceitam de forma romântica uma formação que não escuta suas necessidades, que traz de outros âmbitos, outras esferas, prescrições para suas práticas, sem lhes conhecer, sem lhes ouvir. Por maior que seja a tentativa do Professor Coordenador em realizar um trabalho formativo em sua escola, o PCNP estará lá para conferir se a rotina dos professores está de acordo com as propostas do Programa, o PC participará de formações que prescreverão o que deve trabalhar com seu grupo de professores.

Uma fala que demonstra estas relações entre as expectativas depositadas sobre a figura do PC e a ligação do trabalho deste ao aumento dos índices nas avaliações ocorreu durante a entrevista que realizamos com a PC, quando ela foi questionada se a nota do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) reflete mesmo a situação da escola:

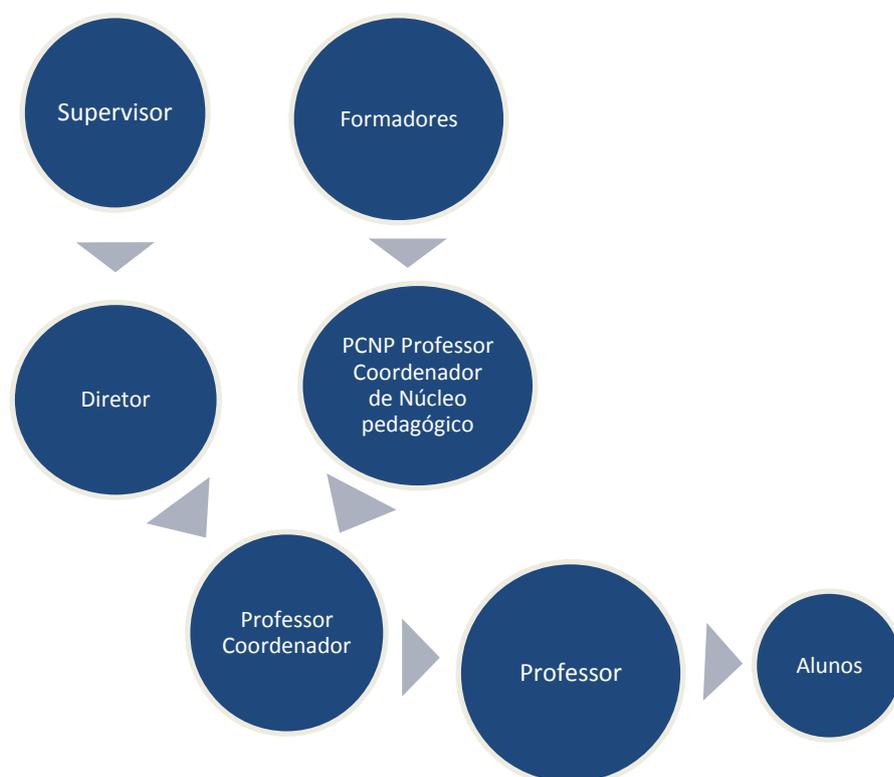
*Pesquisadora: É assim: se está abaixo da nota do SARESP, a realidade da sala você também percebe que está ruim ou é só a nota do SARESP?*

*PC – Não, é a realidade mesmo. É a realidade que nem na escola que eu estava antes, depois que eu sai da coordenação o ciclo I caiu. Depois que saí , ele caiu. Hoje já vejo uma grande diferença, eu deixei lá com quase 3,89, ele voltou pra 2,98, ele caiu muito. (Transcrição de entrevista com a PC)*

Nesta citação da transcrição da entrevista com a Professora Coordenadora notamos como ela também incorpora o discurso dos documentos oficiais de responsabilização do Professor Coordenador pelo aumento dos índices na avaliação em larga escala. Ela atribui a queda da nota da escola em que ela estava como PC pela sua saída desta escola: tamanha é sua convicção quanto a este aspecto que ela repete a informação “*Depois que eu sai da coordenação o ciclo I caiu. Depois que saí ele caiu*”

As relações estabelecidas neste processo se configuram, então, no seguinte esquema:

FIGURA 02: Organização das relações de poder no processo formativo do Programa Ler e Escrever



Fonte: Elaboração da Pesquisadora

A Figura acima busca sintetizar, então, como ocorrem as relações de poder do processo formativo do Programa Ler e Escrever, para além de uma visão romantizada. Sujeitos que não se relacionam convergem forças sobre o Professor Coordenador. Desde a análise do discurso dos documentos oficiais temos apontado tamanhas expectativas geradas sobre a função do PC. Neste esquema isto também fica claro: o quanto as ações de diferentes sujeitos estão ligadas ao trabalho do PC, ao mesmo tempo em que ele sozinho exerce responsabilidade pelo trabalho pedagógico do professor e pela aprendizagem dos alunos. Supervisores, Diretores, Formadores e PCNP estabelecem relação direta com o trabalho do Professor Coordenador: todos passam prescrições diretas ao

PC com a intenção de que estas prescrições alterem a realidade das práticas de sala de aula e, desta forma, promova a melhoria da qualidade.

## **5.2. UMA MÁSCARA A UM ANTIGO CONHECIDO: O TECNICISMO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA LER E ESCREVER**

Vimos no primeiro capítulo de nosso trabalho pela análise discursiva de documentos da rede estadual de educação o quanto a prática pedagógica vem sendo enfatizada nos discursos dos documentos oficiais. A mudança da prática dos professores tem sido apontada como relevante para o que chamam de “melhoria da qualidade de ensino”. Analisamos também o quanto os documentos enfatizam uma “mudança de paradigma”, sem, no entanto, deixar claro qual o paradigma presente e para qual se pretende mudar. Vimos também, pela análise da literatura que aborda o Coordenador Pedagógico, o quanto estes autores voltam seus estudos também para as questões práticas, ou seja, para a ação do Coordenador Pedagógico, não havendo efetivo estudo sobre qual o papel desta função na escola e na sociedade. Neste mesmo sentido, o que encontramos na realização das formações, ou seja, na prática formativa do Programa Ler e Escrever foram muitos ocultamentos, não-posicionamentos e um enfoque claro na mudança de práticas. São estes aspectos que serão evidenciados nesta categoria: o que, afinal se aprende (ou não) nas formações propostas e como se caracteriza esta aprendizagem. Esta categoria também se subdivide em:

- 5.1.1 A teoria e a saia justa;
- 5.1.2 Seminários de formação e a ênfase nas boas práticas;
- 5.1.3 Passar e vivenciar: o modelo de formação do Programa Ler e Escrever;
- 5.1.4 Ocultamentos e entendimentos sobre leitura e escrita;

### 5.2.1. A TEORIA E A “SAIA JUSTA”

Iniciaremos a abordagem desta subcategoria, com a fala, também inicial do momento de formação de PCNP que presenciamos. É uma prática comum e incentivada pelo Programa fazer indicações de leitura, compartilhar o que se está lendo. O trecho transcrito abaixo explora essa situação, que demonstra o (não) posicionamento teórico por parte dos integrantes do Programa. O trecho é uma transcrição do diário da pesquisadora de um momento de formação de PCNP (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico) – estes, como já dissemos, são responsáveis pela formação do PC (Professores Coordenadores) que são responsáveis pela formação dos Professores (que – não resistimos em dizer – são responsáveis pela educação das crianças, que são responsáveis por irem bem na avaliação em larga escala). Parênteses a parte, o trecho retrata, então, um diálogo entre PCNP e uma Formadora, num dia de formação que durou oito horas. Este é o início da formação em que está havendo uma indicação literária, ou seja, alguém do grupo deseja compartilhar uma leitura:

*Uma PCNP quer fazer uma indicação literária. Mostra o livro “Formando professores profissionais” Phellipe Perrenoud – diz que uma outra Formadora, numa determinada situação, não revelou se os autores estão dentro da linha de formação que estão estudando [PLE]. Ela disse que está lendo e que está gostando, pois fala da reflexão sobre a ação. A Formadora diz que Perrenoud é um autor que ela gosta bastante e diz que ele é um autor que “não diz coisas que vão de encontro, que se chocam”. Diz que ele traz a reflexão do Schön. E completa que o livro Ensinar tarefas para os profissionais é excelente. “traz toda a concepção do Programa Ler e Escrever. Ele foi orientado por Délia Lerner e traz o chão da escola”. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Um aspecto importante para ressaltar é que a forma dos formadores, PCNP e PC, sentirem-se seguros de que o que estão trabalhando ou lendo, corresponde à concepção do Programa Ler e Escrever é utilizando autores que são explicitamente referenciados pelo Programa, ou mesmo que fazem parte do Programa, como Telma Weiz e Délia Lerner. Nestes casos, não se corre o risco de estar “errado”. Este apontamento é evidenciado também na formação no

interior da escola que observamos. Ao não concordar com o texto que a PC levou para discussão com um grupo de professores, uma professora se exalta e diz que “isto é uma farsa”. A resposta da PC vem no sentido de se justificar por meio da importância da autora dentro do Programa Ler e Escrever e não em relação à sua concepção “Ah é? Ele foi escrito pela Kássia, veio lá de cima.”

*Uma PCNP diz que é difícil fazer esse questionamento “será que este autor que eu estou estudando é bom?” – outra PCNP diz que mostrou um texto a uma PC e perguntou “onde está a referência do texto?” Disse que orientou a essa PC para procurar “autores e materiais dentro do Programa. Textos de outra concepção deixam o grupo em saia justa”. A Formadora diz que “dá muito mais confusão do que ajuda”. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Analisando a situação, percebe-se o quanto o posicionamento teórico está sendo uma “saia-justa”. Como Formadora, portanto, detentora do saber neste momento, conforme já evidenciamos nas análises da primeira categoria deste capítulo, há uma necessidade de dar uma resposta à PC que questiona se o livro dela está de acordo com a concepção do Programa Ler e Escrever. A fala de outra PC vem completar esta dificuldade “é difícil saber será que este autor que eu estou estudando é bom?”. A resposta da Formadora vem também em forma de “saia-justa” – ela responde: “este é um autor que eu gosto”. Com dificuldade de dizer pelo Programa, ela utiliza uma forma individual e logo aponta outra autora que é referência no Programa: Délia Lerner. Esta autora sim ela indica como dentro da proposta do Programa. Outra fala do mesmo momento de formação que retrata a dificuldade de posicionamento teórico encontra-se a seguir:

*Uma PCNP faz uma crítica a caixa de livros do professor que foi enviada pelo MEC, pois nela há uma diversidade de concepções, e muitos livros não estão de acordo com a concepção do Programa. A Formadora diz que é preciso orientar o professor a construir uma autonomia tal, que ao ler este ou aquele autor ele consiga ter um certo grau de discernimento para dizer: esta aqui não está ajudando muito e saber fazer minhas escolhas. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Observamos neste trecho o embaraço que é gerado para se afirmar a escolha teórica. As formações têm se dado de tal forma que a chegada de uma caixa de livros que contém diferentes concepções se torna um embaraço para a PCNP. A orientação da Formadora é que é preciso que o professor tenha autonomia para discernir quais leituras estão ajudando a fazer as escolhas. Entretanto, nosso questionamento é de qual autonomia se refere a Formadora uma vez que as formações do Programa passam prescrições diretas ao trabalho sem a reflexão e o embasamento que poderia ajudar a desenvolver uma autonomia teórica. E ainda, o ocultamento do paradigma, desde os documentos oficiais, que, de um lado, colabora para que a teoria seja uma saia justa para os formadores e, de outro, dificulta o discernimento dos professores na hora de fazer as escolhas. Outro relato que corrobora nossa discussão sobre este aspecto:

*A Formadora diz que quando estiveram em Lindóia em 2012 teve uma mesa com concepções muito diferentes e que foi enriquecedor para “reafirmar a escolha teórica”. Mas é preciso trabalhar muito para que o professor compreenda que é preciso ter diante do livro uma postura de professor crítico – estabelecer relações com a prática para poder avaliar”. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Neste trecho destacamos a maneira que a Formadora sugere para saber se o que está sendo lido está de acordo com o Programa: estabelecer relações com a prática. Como a ênfase da formação se dá em vivências de práticas e pouco na base teórica, a maneira para se descobrir se a leitura está de acordo com a proposta ou não, é estabelecendo relação do que está escrito com o que se vivencia durante as formações. O trecho abaixo demonstra este aspecto:

*Outra PCNP fala sobre a leitura que foi indicada pela Kássia (uma das referências do Programa Ler e Escrever) – aprender a ler, aprender a compreender – disse que no final do livro apareceram situações de produção de texto que “a gente já bateu muito com os professores”. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Dentro deste contexto de ocultamentos teóricos, ou “saia justa” como é utilizado pelas Formadoras, as falas que citamos aponta para um caráter das

formações do Programa Ler e Escrever: Para garantir que sua leitura está dentro da perspectiva do Programa, primeiro, ela garante que seja uma indicação de uma das referências teóricas do Programa. A PC sente-se ainda mais confortável, neste sentido, ao encontrar no final do livro, situações de produção de textos que já foram trabalhadas nas formações do Programa Ler e Escrever, ou seja, se parece com a prática que ela participa nas formações, então, está de acordo com o Programa. O receio é tamanho de não estar de acordo com a proposta do Programa que até mesmo a caixa de livros para o professor, enviada pelo MEC é criticada em função da diversidade de autores. Inferimos, neste sentido, que talvez haja uma preocupação das PCNP em controlar a prática dos professores e, havendo um autor apenas para seguir, facilita o controle. Uma diversidade de autores exige posicionamento sobre as concepções e nos parece que as formações não dão condições do professor ir re-construindo suas concepções sobre linguagem, sobre ensino da língua, de forma que alcance a autonomia para as escolhas de autores.

As questões da prática de sala de aula são a ênfase das formações do Programa Ler e Escrever – veremos mais à frente as estratégias da formação, justificando a afirmação que estamos adiantando ao leitor. Desta forma, a maneira de se saber se o autor que se está lendo está, ou não, de acordo com a “concepção teórica” do Programa é comparando-o com a prática que o Programa propõe. Desde a análise dos documentos oficiais, o caráter prático do Programa vem sendo evidenciado; na trajetória histórica e na análise da literatura específica sobre o Professor Coordenador, este caráter prático também foi evidenciado. Contudo, a reflexão que queremos propor é se uma mudança prática, sem uma reflexão das bases desta mudança, sem saber o porquê desta mudança consegue se tornar efetiva neste chamado “chão da escola”? Os professores – base desta pirâmide de formação e com poder dentro desta relação pela estabilidade que possuem no cargo – aceitam e mudam suas práticas apenas pelo convencimento por parte do Professor Coordenador? Seria uma efetiva mudança de paradigma, como propõem os documentos, ou uma imposição de práticas desejáveis? E ainda, mesmo que os professores concordem com esse modelo e busquem aplicar em suas salas de aula as estratégias “aprendidas” durante a formação, não seria isto um retorno ao tecnicismo? Como formar este

chamado professor crítico-reflexivo dentro de um modelo de formação que busca implantar novas práticas pelo convencimento – e cujo argumento principal deste convencimento é “cairá no SARESP”, “veio lá de cima” (se referindo aos nomes principais do Programa Ler e Escrever). Não seria isso uma grande contradição?

### **5.2.2. SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO E A ÊNFASE NA MULTILICAÇÃO DE PRÁTICAS**

Continuando o aspecto da prática, consideramos relevante analisar uma das propostas de formação do Programa Ler e Escrever no ano de 2013: Os Seminários. Esta informação veio para nossa pesquisa também por meio da mesma observação de momento de formação de PCNP. Já demonstramos nesta primeira categoria o quanto o que se trabalha nesta formação recebe a tendência – ou determinação – para ser também realizado no segundo momento de formação (que se dá com os PC). Desta forma, consideramos que o modelo de formação por meio de seminários também recebe destaque, uma vez que será retratado nos demais âmbitos de formação (Diretoria de Ensino e Escolas). O trecho abaixo é uma transcrição do diário de campo da pesquisadora do momento de observação de formação de PCNP. Logo após falar que o objetivo da formação será abordar as questões da construção do sistema de escrita, a Formadora pondera como isso será realizado:

*Não podemos esquecer que a reflexão sobre o sistema [de escrita alfabética] tem que caminhar junto com as questões da linguagem. Estou dizendo que embora seja importante no trabalho de vocês com os PC de orientar que no trabalho com o sistema [de escrita alfabética] ele não pode esquecer de questões da linguagem. Por isso que nós trouxemos a proposta do seminário. O seminário veio no nosso primeiro encontro e será trabalhado no nosso pólo como instrumento de formação do PCNP e do supervisor. No ano passado foi como produto final, mas esse ano vem com a discussão que está em pauta, que ficamos sabendo nessa segunda- feira, que é Serra Negra. Vocês ouviram falar? Ah então não vou nem comentar. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Nesta citação podemos perceber a reprodução dos modelos de formação: o modelo de formação que acontece num âmbito “superior” – “nosso primeiro encontro [referindo-se ao encontro que a Formadora participa para suas formações]e Serra Negra [onde aconteceu o encontro anual para formação promovido pela Secretaria Estadual de Educação] – é reproduzido nos demais âmbitos: “o seminário será trabalhado como instrumento de formação de PCNP e Supervisor”. E o que já se pode imaginar neste momento da leitura: este modelo será trabalhado como modelo de formação do PC e também do Professor, como demonstram os parágrafos seguintes.

*A Formadora lê no slide uma citação (sem referência) sobre a importância do seminário. “Então, instrumento de formação por quê? Pensa comigo, quando a gente está trabalhando lá na sala de aula a produção de texto a primeira coisa que a gente tem que discutir com a criança é o contexto de produção para aquele texto: porque ele vai escrever, para quem, onde vai circular. Por que é importante o contexto de produção? A função social da escrita evidencia para a criança quem serão os interlocutores dele naquele texto.” [Justifica que estão trazendo os seminários como instrumento de formação, porque os professores precisam saber quem são os interlocutores dos textos deles no momento de formação.] “A medida que avançam no processo formativo, os professores vão conseguindo fundamentar e explicar a sua prática”.* (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)

Neste trecho a Formadora introduz e tenta justificar o motivo dos seminários terem sido escolhidos como instrumento de formação. Esta escolha, como habitualmente acontece no Programa, se justifica da mesma maneira que se justifica a produção em sala de aula: é preciso ter um interlocutor para o trabalho. A dúvida fica na última frase deste trecho em que se aponta que “a medida que avançam no processo formativo, os professores vão conseguindo fundamentar e explicar sua prática”. A palavra que parece estar deslocada de contexto ao nosso olhar é “fundamentar”. Em se tratando do processo formativo do Programa Ler e Escrever, como os professores farão esta fundamentação se sua formação também está direcionada para as práticas? As justificativas para esta fundamentação dificilmente ocorrerão para além da prática, se esta não é uma direção dada nas formações. Acompanhemos mais um trecho da formação em que irá se explicar como se darão os seminários:

*A Formadora diz que em cada diretoria não é obrigado a fazer o seminário, mas é uma escolha no plano de ação de cada um. Em seguida coloca “A intenção com o PC é que eles participem dos seminários que os PCNP estão realizando nas DE”. (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Destacamos aqui a questão dos seminários serem “uma escolha do plano de ação de cada um”. Como já abordamos na subcategoria 5.1.2.3, há uma força muito grande para o que se trabalha nas formações ser reproduzido nos demais âmbitos de formação. Em seguida desta afirmação a Formadora já aponta que os PC vão participar dos seminários que os PCNP estão realizando nas DE. Se *estão realizando*, esta já é uma realidade dada, que não caberá escolha. A fala de que será uma escolha vem apenas no sentido de maquiagem a imposição de uma prática.

O trecho que segue nos traz material para importantes reflexões sobre o caráter dos seminários:

*A Formadora explica como acontecerão os seminários: “Os PCNP vão ajudar a identificar em suas escolas quais são as práticas que merecem ser compartilhadas nos momentos de formação – no seminário só tem conteúdo de LP, mas nos seminários que vão ocorrer nas escolas vão ter outros conteúdos, que vocês vão achar que é importante.” A Formadora dá um exemplo para quem ainda não tem o seminário organizado: “Vocês fazem formação periodicamente, visitam as escolas, mas nós vamos ao longo de 2013 tentar procurar identificar vocês, nessas formações que vocês têm com os PC de vocês, quais são as práticas – que não são perfeitas – mas quais têm potencial, que por meio da nossa orientação, mereçam ser compartilhadas, então, os interlocutores dessa prática são as pessoas que compõem o pólo de Jacareí.” (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

Apenas pelos grifos, o leitor certamente já percebe, nosso olhar para a questão do foco voltado para a prática na formação. Então o PCNP procurará por práticas em escolas que “merecem” ser compartilhadas nos momentos de formação. A palavra “merece” nos traz uma estranheza nesse contexto. O que seria, então, uma prática que “mereça” fazer parte deste seminário? Uma prática que seja crítica, que forme os alunos de forma reflexiva? Uma prática bem

planejada e contextualizada? Ou, mais provavelmente, uma prática parecida – ou igual – às propostas pelo Programa Ler e Escrever? Todas estas questões são ocultadas pelo uso da palavra “merecem”, pois fica a critério do PCNP determinar quais práticas possuem este merecimento. Pensando na formação do PCNP que é feita de uma série de reproduções práticas de atividades para serem aplicadas em sala de aula, pensamos que as maiores chances para ele não “errar” na escolha dessas práticas, será escolhê-las conforme o padrão que recebe em suas formações. Na formação realizada com as PCNP uma PCNP propõe alguns assuntos que a interessam para serem apresentados no pólo, como as escolas rurais e indígenas.

*A Formadora exemplifica: “tem um professor numa escola que pratica a escrita espontânea coletiva, observou a prática dele e percebeu quatro pontos que precisam melhorar. Já na outra escola – a indígena – tem um professor que nem imagina do que eu estou falando quando falo em escrita espontânea coletiva. Então a PCNP vai trabalhar com aquele professor, vai orientar para apresentar na outra escola o que eles não sabem. Ao ajudar o PC e o professor numa escola, eu não estou ajudando só aquele PC e aquele professor, mas estou orientando, porque esta prática vai ser multiplicada.”* (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)

Conforme demonstra o trecho acima, em que a Formadora explica o que fazer após se escolher uma prática “merecedora”, outra peculiaridade deste modelo de formação é a ideia de “multiplicadores”. Esta palavra vem ganhando cada vez mais uso em momentos de formação, representando que uma pessoa que recebe um conhecimento irá “multiplicá-lo” no interior da escola, ou em outros âmbitos de formação. Esta palavra representa bem a proposta do programa Ler e Escrever em que a formação em São Paulo se “multiplica” nos pólos de formação de PCNP, que se “multiplica” nas Diretorias de Ensino formando os PC, que se “multiplica” nas ATPC tentando formar o professor e que “deveria se multiplicar” na sala de aula formando os alunos. Mas o porquê destes dois últimos dificilmente multiplicarem esta formação – nas ATPC e nas salas de aula – se esbarra, como já dissemos, nas relações de poder que se instauram nesta relação de formação. Outra questão que apresentamos é: nesse processo multiplicador, qual é a condição da formação que chega às escolas, qual a qualidade da formação em

sua etapa final? Ou seja, com que propriedade chegam estas formações aos “últimos multiplicadores”? Nesse processo do tipo “telefone sem fio” que se insere neste “modelo de multiplicador de formação”, outro aspecto, importante, a se considerar, é o tempo: PCPN, formadores e PC possuem, em média, oito horas de formação e no interior da escola temos duas horas aula, ou seja, uma hora e quarenta minutos apenas. Neste modelo de multiplicador de formação, dispensam-se os especialistas, se tornando um modelo mais barato de formação e, mais uma vez, pode-se determinar a responsabilidade pela “melhoria da qualidade” nos ombros do professor: pois, se não houve aprendizagem, é porque os professores não souberam “multiplicar” os “conhecimentos”.

A forma como ocorrerão os seminários continua a ser detalhada nos trechos abaixo, transcritos do diário de campo da pesquisadora:

*Formadora: “A gente vai aprendendo a fazer seminário sabe como? Fazendo.”*

*A PCNP de São José dos Campos disse que lançou a ideia aos PC de inscrição, mas às vezes tem aquele professor que “não foi pescado” e que o PC tem que olhar.*

*Formadora: “É excelente a ideia da inscrição porque é mais democrático.”*

*Outra PCNP argumenta que o PC que está acompanhando o trabalho é bem mais fácil identificar as práticas que estão boas.*

*A PCNP de São José dos Campos diz que deseja convidar o grupo do pólo – as demais PCNP – para serem mediadoras (banca) do seminário delas.*

*Formadora: “A PCNP vai perseguir uma prática, orientar uma prática para ela ficar apresentável. Então, o seminário vai trazer questões da escola e de vocês, porque vocês também estão em formação.” (Transcrição do Diário da Pesquisadora: Momento de formação de PCNP)*

A perseguição de boas práticas: Um aspecto interessante que retrata o olhar dos formadores para a sala de aula é demonstrado pelo uso da frase “perseguir uma prática”, utilizado pela Formadora. O termo que remete à perseguição pode nos trazer uma série de questionamentos sobre a visão dos formadores sobre a prática de sala de aula: Perseguir uma prática seria não deixá-la um minuto sem seu olhar? Longe das orientações do PCNP esta prática poderia ser perdida? O curioso é que ela será perseguida até se tornar

“apresentável”. Então, a maioria das práticas não é apresentável? O que os formadores imaginam que os professores estejam fazendo de tão errado, que não seja possível de ser apresentado? Não seria interessante justamente apresentar práticas para pensarmos em seus objetivos e fundamentos, para saber quais as dificuldades e contextos que esta prática se faz interessante? Por que o PCNP vai orientar o professor individualmente para quando chegar a hora do seminário esta prática parecer perfeita e aplicável a todas as escolas, sejam indígenas, rurais, urbanas centrais ou marginais? Esta questão também não demonstra o embate de forças nas relações de poder nesta formação, em que o professor, pela imposição, ou por não ser suficiente o convencimento em suas formações, expressa a insatisfação com práticas impostas e continua realizando, no interior de sua sala de aula, aquilo que ele se sente realmente convencido.

No decorrer de nossa pesquisa acompanhamos que em todas as instâncias de formação – escolas (em que o formador é o PC), Diretorias de Ensino (em que o formador é o PCNP) e pólos (com formadores de São Paulo) aconteceram os seminários, evidenciando, principalmente, práticas de leitura e escrita.

O que percebemos de nossa análise deste “instrumento de formação” é que os seminários se apresentam como forma de mostrar aos outros sua prática, para que outros também saibam fazer. A proposta consiste em olhar e observar boas práticas – não há reflexão, mas disseminação de boas práticas. Em nossa observação notamos que todos no grupo de PCNP demonstraram achar ótimo, não questionaram, não propuseram nada, não comentaram: aceitaram. O seminário é apresentado inicialmente justificado pela atividade de Serra Negra (atividade que alguém mandou “lá de cima”). Depois são colocados excertos e lidos rapidamente sobre sua importância. Com a aceitação de todo o grupo, os seminários ocorreram nas demais instâncias de formação, inclusive na escola, “melhorando” práticas para se tornarem “apresentáveis” em outros contextos.

Não defendemos aqui que conhecer novas práticas para o trabalho não seja importante. O que buscamos enfatizar com tantos excertos e reflexões que trazem a palavra “prática” é se apenas isso é suficiente para a formação continuada no interior da escola para o professor. Também questionamos se o

caráter prático das atividades de formação e a ocultação de matrizes teóricas, a falta de reflexão sobre a teoria e também sobre a prática – pois ela não é refletida, ela é colocada, se isso não se caracteriza dentro de um modelo de tecnicismo? Vivenciando e reproduzindo práticas os professores, PC e PCNP estão aprendendo como fazer. Esta aprendizagem, contudo, não dá conta da resposta de por que fazer. Este aspecto será elucidado em nossa próxima subcategoria.

### 5.2.3. PASSAR E VIVENCIAR: O MODELO DE FORMAÇÃO OBSERVADO

Trazemos nesta categoria análises que trazem o foco prático estabelecido nas formações do Programa Ler e Escrever. Nesta subcategoria, permaneceremos com o objetivo de demonstrar o foco prático da formação do Programa Ler e Escrever e as consequências que esta escolha pode vir a ter, galgando um aprofundamento na temática e uma maior propriedade para nossas conclusões.

Durante a entrevista com a PC , quando questionada sobre como eram as formações que participava, tivemos a seguinte resposta:

*“a gente estudava, vivenciava algumas atividades né, passava, vivenciava as atividades, passava tinha o olhar do professor que quando a gente vivenciava como coordenador algumas atividades a gente via o quanto era difícil”* (Transcrição de entrevista com a PC)

A PC inicia sua resposta falando que a atividade era de estudo, em seguida nos leva a entender em que perspectiva se dá este estudo: vivenciava e passava. Notem quantas vezes ela faz uso destas duas palavras. Entendendo que este discurso não é neutro, pelo contrário, há um processo de convencimento frequente em todas as formações que ecoa no discurso de nossa PC. Entendemos que

[...] ao nos apropriarmos do discurso internamente persuasivo, as palavras alheias (que são próprias de outrem) são incorporadas no nosso discurso e, no decorrer desse processo, tomamos nossas próprias palavras, chegando ao ponto de nos esquecermos do(s) discurso(s) “original(is)” a partir do(s) qual(is) tivemos contato com as palavras, até então alheias. E assim vai acontecendo sucessivamente, no elo da cadeia discursiva. (MAZZILLI e PAULA, 2007, p. 94)

A partir desta fala, podemos ampliar nossa compreensão sobre a forma que se dá o processo formativo do Programa Ler e Escrever. A vivência de atividades e o repasse desta vivência em outros âmbitos (passar), para a PC, é vivenciando as atividades que se descobrem as dificuldades que ela pode oferecer. Sobre quais atividades ela vivenciava, a PC nos traz:

*PC: É do próprio guia, então a gente tinha que fazer com que o professor vivenciasse também pra ele conseguir chegar ao aluno, entender né pra o que era aquela atividade, que às vezes ele pulava a atividade, não tinha que pular, que cada uma tem sua habilidade tem o seu por que. Então se você pula as atividades – ah essa daqui acho que é boba, e ele pula, o aluno vai deixar de aprender alguma coisa, porque aquilo é importante, então só vivenciando.*

*Pesquisadora: Você acha que vivenciando era quando os professores mais aprendiam?*

*PC: Mais aprendiam. (Transcrição de entrevista com a PC)*

O Programa Ler e Escrever, como já descrevemos, além da formação de professores, distribui material didático aos alunos. Há uma versão deste material que é para o professor, esta versão é chamada de Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Os professores de cada turma recebem o Guia correspondente ao ano que irão lecionar, que contém, além das atividades do aluno, orientações e prescrições sobre como realizar aquelas atividades. O Guia, entretanto, não traz objetivos de cada atividade, mas o passo a passo de como realizá-la. A PC nos traz, então, que as atividades vivenciadas nos momentos de formação são retiradas do Guia do professor. Ao invés de refletirem se aquela atividade é adequada para a realidade singular da sala de aula do professor, em que concepção ela está fundamentada, quais os objetivos com o aluno,

compreende-se que se o professor vivenciar aquela atividade ele entenderá para que ela serve, porque ela foi inserida no Guia. E a PC conclui “então, só vivenciando”. Se foi vivenciando que a PC “aprendeu” aquela atividade/técnica e se a concepção teórica é uma saída justa desde os formadores, seria mesmo difícil pensar em outro modelo para se “passar” isso ao professor. Compreende-se que se o professor experimentar, vivenciar as atividades deste Guia que lhe foi imposto, sobre o qual ele não pode refletir, ele aplicará todas as atividades, sem pular nenhuma (autonomia?). Ainda mais com a ressalva que cada atividade está ligada a uma habilidade – que certamente o professor não sabe qual é, mas provavelmente será mensurada no SARESP.

Uma questão importante para refletirmos é sobre o uso constante da palavra “passar”. Esta palavra é frequente durante toda a entrevista da Professora Coordenadora e também durante a ATPC que observamos. Sempre que falava sobre o trabalho com os professores ela utilizava a palavra “passar”. Exemplos: “Eu tinha vontade de passar um pouco do que eu sabia para eles”; “isso os PC tinham que estar passando para o professor”; “um texto que eu não passaria com o meu grupo”; “não é isso que eu ia passar para vocês hoje”; “Enquanto a gente tem curso de formação de oito horas, só tem uma hora e quarenta pra passar pra vocês”; “intervalo não é hora de passar as coisas para o professor”; “a Formadora foi ter informação lá em cima para passar para gente”. Ainda que estas falas estejam descontextualizadas ao leitor neste momento, todas elas são falas da PC, tanto durante a entrevista como durante a ATPC observada. Todas elas referem-se a momentos em que a PC está trabalhando com o professor, ou está vivenciando um trabalho realizado diretamente com ela, no sentido de formação. Não entendemos esta fala como neutra ou sem propósito, mas como eco de muitas vozes que atuam na formação da PC e como possível reveladora da concepção de formação de professores que permeia o Programa Ler e Escrever. Mesmo cientes que ao se apropriar da palavra de outrem, estamos submetendo-a as próprias intenções e ao próprio contexto, deixando-a sujeita a mudanças de significados, entendemos esta análise como problematizadora de um contexto singular desta PC, contudo, que dialoga com toda a rede de formações que acontece. Portanto, o discurso da PC nos possibilita compreender como ela se vê

como Formadora, mas esta concepção, mesmo passando pelas próprias intenções e contexto, é marcada pela proposta do Programa.

Ainda mais problematizadora da concepção de formação, consideramos o trecho abaixo. A pesquisadora pergunta se as formações que a PC recebe na Diretoria de Ensino contribuem para o trabalho como Formadora de professores:

*O que foi ótimo que a gente aprendeu muito foi com as pessoas que vieram da COGESP, pra passar o Ler e Escrever.*(trecho de entrevista com a PC)

Para a PC então, o Programa lhe foi “passado” e assim ela também possui momentos para “passar” para o professor. O dicionário online Léxico ([www.lexico.pt](http://www.lexico.pt)) traz como significado para a palavra passar *atravessar, sofrer, suportar, exceder, ultrapassar, decorrer, engomar, transmitir*. No contexto utilizado pela PC, a palavra passar poderia ser substituída também pela palavra *transmitir*. Entretanto, com uma diferença: passar é um verbo transitivo e intransitivo, ou seja, quem passa pode apenas passar, ex: a menina passou, ou pode passar alguma coisa a alguém. Já o verbo transmitir é um verbo exclusivamente transitivo, sempre vem acompanhado por complemento. Questionamos se, inconscientemente, ao fazer uso da palavra passar, não estaria a PC fazendo a escolha de poder desconsiderar um acompanhamento para esta ação? As questões trazidas pelas professoras que abordaremos a seguir são justamente no sentido de mostrar seu incômodo pelas ações do Programa não considerarem o contexto, a sala de aula de cada uma. Para finalizar, então, nossas indagações sobre o constante uso da palavra “passar”, propomos a reflexão de que “passar”, ainda que venha com o acompanhamento, passar algo, passar a alguém, ou que seja substituída pela palavra “transmitir” que sempre remeterá a algo pronto, estável, para ser passado. O uso desta palavra desconsidera o universo singular do outro que receberá este “repasso”. Em outras palavras, o Programa Ler e Escrever foi “passado” ao PC, que “repassará” às professoras: este processo aparenta uma rede linear, como seu eu tivesse uma caixa na mão e passasse a outra pessoa esta caixa continuaria do mesmo jeito e também poderia ser

“passada” a outro. Quando falamos de seres humanos, entretanto, em que cada um que se apropria de uma rede discursiva submete-a ao seu contexto e intenções, esta “caixa” será apropriada, por cada um que a receber de uma maneira que a transformará em algo que ainda traz marcas da “caixa”, mas que é totalmente novo. Desta forma, quando alguém que recebeu a “caixa”, “passa-a” para alguém, ela não é a mesma caixa, e é aí que vem a queixa dos formadores, como veremos abaixo:

Durante a ATPC que observamos a Professora Coordenadora começa a explicar o que ela tem de proposta para o trabalho naquele dia:

*Só vou ler as considerações iniciais do texto da Kássia, por que daí, quando vocês forem assistir ao vídeo, vocês já sabem, a gente vai falar bem do quinto ano e essa bendita carta de leitor... A Elizabete ontem contou que... (trechos inaudíveis – fala sobre a necessidade que alguém apontou de retomar com o professor este gênero: Carta de Leitor...) Por que fora nossa formação né, eles estão achando que não chega até o professor, porque a gente não está olhando, porque a gente não pede a produção, porque o coordenador não sabe o que o professor está né... que não está atualizado, que não está acontecendo. Fizeram uma reunião essa semana. (Transcrição de momento de observação de ATPC)*

O trecho acima nos traz muitas questões que dialogam com nosso objetivo nesta subcategoria. Iniciemos pontuando sobre a questão que levantamos anteriormente do “repasso” e a queixa dos formadores. “*Por que fora nossa formação né, eles estão achando que não chega até o professor, porque a gente não está olhando, porque a gente não pede a produção, porque o coordenador não sabe o que o professor está né... que não está atualizado, que não está acontecendo.*” Nesta fala a PC apresenta, então, a queixa realizada pelos formadores num momento de formação que a PC participou: o Programa “não está acontecendo com o professor”. A responsabilização deste problema recai na figura do Professor Coordenador “eles estão achando que não chega até o professor, porque a gente [refere-se aos PC] não está olhando, não pede produção”. A PC buscando ainda ser agradável com o grupo de professores vai interrompendo suas falas e buscando alguma que se adéque ao jogo de poder que existe neste contexto: primeiro a culpa é dos PC, que não estão olhando, que

não sabem que o professor não está atualizado – aí vem a culpa, de uma forma mais serena, ao professor. Entretanto, um aspecto que vale ressaltar é que ela inicia esse pensamento isentando a formação que recebe “fora a nossa formação”, ou seja, os PCNP e formadores estão trabalhando bem, os responsáveis pela falha do Programa são os PC e os professores. Já abordamos aqui a tendência da função do Professor Coordenador ser mais uma figura a responsabilizar-se pelo fracasso das escolas, além do professor. Este trecho dialoga diretamente com esta questão.

Entretanto, o professor nesta situação não absorve esta culpa reagindo.

*Professora 3: Duvidam não é?*

*PC: Duvidam do professor né. E...*

*Professor 1: Só que tem uma coisa. Eles pegam material lá. Material bom. Só que a realidade da minha sala – Graças a Deus – ela comporta, a sua comporta. Só que quando joga estas atividades lá na escola do... (aponta para um lado e o grupo parece entender de onde se trata, alguém diz a “Áurea”). Os alunos lá não sabem nem escrever, nem ler o nome. Como é que eles querem aplicar essas atividades lá na sala lá... lá é diferente... quer exigir uma coisa que não dá. (Transcrição de momento de observação de ATPC)*

Neste momento, mais uma vez, percebemos o embate de poder nesta rede de formações: Ao passo que a PC “passa” a queixa que ouviu em sua formação, logo a professora reage: A professora I, ao levantar a questão “duvidam, né?” e receber a confirmação disso pela PC, imediatamente a Professora 3 interrompe a fala da PC e traz a questão do Programa não respeitar a singularidade de cada contexto. No capítulo anterior descrevemos que a escola que participamos é considerada a melhor escola estadual da cidade (possui os melhores índices), assim sendo a professora explana que possui uma realidade em sua sala de aula em que consegue aplicar as atividades “propostas” pelo Programa – é preciso aspas em “propostas”, pois se estão fazendo reunião e culpando os PC por estas “propostas” não serem efetivas em todas as salas de aula, é porque elas não são exatamente “propostas”, mas prescrições diretas. Até

mesmo pela expressão utilizada pela professora 3 “quando joga estas atividades lá”, “quer exigir uma coisa”, percebemos que não se trata de propostas, pois propostas podemos aceitar ou rejeitar e não é esta a intenção. A professora em sua reação expressa a necessidade de se pensar na singularidade de cada sala de aula, de cada contexto “lá é diferente... quer exigir uma coisa que não dá”.

A fala que citamos, inicia com a PC mencionando que irá ler a introdução de um texto e irá falar sobre o quinto ano e a “bendita carta do leitor”. O uso da expressão “bendita” já nos chama atenção sobre a ênfase à chamada carta do leitor. A palavra que deveria significar algo bem visto, e bem dito, vem sendo usada nesta região, pelo menos, em substituição a palavra “maldita”. Como nossa sociedade, marcada pelos valores cristãos, em geral considera muito pesada a palavra “maldita”, a tem substituído ironicamente, nesta região pelo menos, pelo “bendito”. Este uso também se faz frequente para alunos que costumam dar muito trabalho em questões disciplinares com o uso de “bendito aluno”, ou, “benção”.

Em questionário aplicado com o grupo de professores desta escola, tivemos o retorno de cinco questionários. Uma das questões deste instrumento era *“Para você, quais foram os conteúdos estudados nas reuniões deste ano mais significativos?”* As cinco professoras que responderam o questionário tiveram a mesma resposta: “Atividade de auditório e carta de leitor”. Esta informação é de grande relevância para refletirmos sobre o conteúdo das formações do Programa Ler e Escrever. Estes dois conteúdos, mais significativos não foram escolhidos de forma aleatória pela Professora Coordenadora para serem trabalhados com o grupo. Já demonstramos as intensas influências que a formação na escola recebe dos demais âmbitos de formação (“superiores”). Portanto, para o tema “carta do leitor” receber a ênfase de “bendito”, ter tido a intenção da PC em retomá-lo naquela ATPC, parece ser algo considerado nodal nas formações que ocorreram naquele ano e, portanto, deve ser ponto de reflexão e análise em nosso trabalho. O grupo de professores sabendo da temática – carta de leitor – prontamente se manifesta:

*Professora 1: Conto é uma coisa. Você trabalhar conto com a criança é gostoso. Você faz leituras e eles vão fazer a reescrita. É gostoso, agora carta do leitor. Você tem que respeitar o argumento e a opinião da criança. Totalmente diferente.*

*(todos falam juntos)*

*PC: É o tipo da produção. São tipos diferentes de produção de texto. Por isso que quando chega lá no 3º, 4º ano, vai escrever uma carta, tem a fábula, mas vai escrever uma carta simples. É só uma carta de (trechos inaudíveis – fala sobre as características das cartas) é uma carta pequenininha. Quando chega no quinto ano, põe a carta com argumento. Mas se o professor não domina a leitura do jornal, o professor não sabe argumentar. Porque tem professor que não sabe, não sabe manusear, não tem conhecimento pra, porque tem que ajudar, porque é difícil, é difícil tirar isso dos alunos. Não é difícil? – as professoras que ela aponta concordam.*

*(todos falam juntos sobre a falta de argumento das crianças neste gênero)*

*(Transcrição de momento de observação de ATPC)*

A professora 1 demonstra que gosta de trabalhar com conto, deixa a ideia de contraposição para o trabalho com a carta do leitor. A PC justifica as dificuldades de trabalho deste gênero e ao final do trecho torna a culpa aos ombros do professor – que não lê jornal, que não sabe argumentar, portanto os alunos também não saberão.

*Professora 2: Mas esse tipo de carta de leitor, nem no nosso mundo ela não é comum.*

*PC: É, não é comum.*

*(todos falam juntos sobre o gênero, como é incomum. Duas professoras dizem que já fizeram carta do leitor para um jornal, mas depois não fizeram mais, pois não tiveram resposta)*

*PC: Então, mas é uma prática social. Podemos dizer, ah não tem na nossa realidade, mas é pra ele aprender a escrever. Mas essa carta, ele vai escrever por um e-mail, ele vai escrever lá quando ele faz uma crítica lá na revista. Ele tem que aprender a escrever a carta do leitor como é. A carta primária, pra depois secundária. (Transcrição de momento de observação de ATPC)*

Com a fala da professora 2 que traz a distância do gênero com o dia a dia da professora, a PC traz uma justificativa para se trabalhar este gênero “é uma prática social”. Este tem sido o argumento utilizado nas formações do

Programa que observamos para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. O foco em textos que existam na sociedade ao lugar de textos escolarizados, que só existem na escola, é a sustentação da escolha de conteúdos de leitura e escrita. Aprofundaremos este aspecto em nossa última subcategoria em que falaremos sobre entendimentos e ocultamento sobre leitura e escrita. Após a justificativa, a PC traz então a prescrição “ele tem que aprender a carta do leitor como é”. Esta informação vem acompanhada da técnica para este trabalho “a carta primária, para depois a secundária”. O caro leitor, assim como a pesquisadora inicialmente deve ter levantado diversas interrogações sobre esta técnica. Na tentativa de compreensão deste aspecto, passamos ao trecho que ocorreu em seguida:

*Professora3: E aí?*

*[Professora3 e PC trocam olhares demonstrando que estão iniciando um assunto que apenas as duas conhecem]*

*PC: Ela não viu, quer dizer, a PCNP não assistiu a mesma formação. Por isso que está dando esta diferença.*

*(professoras falam todas juntas sobre alguma orientação realizada na diretoria de ensino a respeito do Gênero carta de leitor)*

*PC: Eu sigo as coisas que a Alinita [formadora] de São Paulo fala.*

*Professora3: deram pra a nossa PC as coisas e deram a carta secundária. E eu tinha a primária da carta. Eu tinha a primária e a diretoria tinha a secundária. Que eu fiz? Eu catei as duas e apliquei nas crianças. Falei: essa é a original e essa foi mexida.*

*PC: Então, porque eu tinha só esse exemplo. Ela arrumou outro exemplo.*

*Professora 4: Mas não falou na diretoria?*

*PC: Não, não, eu uso da Alinita, que vem de São Paulo. Aquela carta de leitor que eu trouxe para vocês aqui em outro ATPC, retirada de uma apostila, ela não veio da Diretoria de Ensino daqui. Aquela vem de São Paulo. Tudo que eu trago pra vocês é de São Paulo. Não é da Diretoria de ensino.*

*Professora1: Aquela que eu xeroquei pra vocês.*

*PC: Aquela lá. Que tem as orientações de correção. ... É, aquela mesma de São Paulo. Aquela mesma.*

*Professora 5: Eu estou com duas cartas lá é.*

*Professora 1 abre o livro: É essa aqui ó. Aqui ó: Correio da tarde. Essa é a secundária e eu tinha a primária. Essa é a carta original, aí o editor leu e tirou (...)*

*Professora3: É um relato.*

*(todos falam juntos sobre a carta do leitor)*

*PC: É o que eu falei lá na Diretoria. Tem dificuldades, tem. Eh... porque está tendo diferença lá na hora da formação.*

*(Transcrição de momento de observação de ATPC)*

A professora 3 questiona a PC sobre algo relacionado com a carta do leitor, uma questão que, pela troca de olhares, apenas as duas conhecem. A questão que as duas explicitam é que a PCNP parece ter dado uma formação diferente da informação que PC tinha, que diz respeito a um modelo de carta do leitor para se trabalhar com os alunos na escola. O que nos chama a atenção neste trecho é que se utiliza um espaço considerável na ATPC para se “debater” sobre quais modelos cada professora tem de carta do leitor. A posição da PC neste momento se caracteriza na hierarquia de poder que já mencionamos, dando maior valor aquilo que vem de São Paulo, do que para o trabalho formativo realizado na Diretoria de Ensino pela PCNP. O modelo de carta secundária foi disponibilizado na formação na Diretoria de Ensino, já o modelo primário a PC teve acesso na formação que vem de São Paulo. A PC conclui que estão havendo diferenças na formação e caracteriza estas diferenças como dificuldades. Este aspecto se relaciona com a compreensão do Programa Ler e Escrever como uma constante busca de verdade. Se a formação na Diretoria de Ensino está diferente da formação que vem de São Paulo (com maior poder nesta rede), certamente está mais distante da verdade, do que é o certo. A busca pelos melhores modelos ter um espaço considerável na ATPC nos traz a reflexão sobre a técnica em si. Uma professora pondera que está distante da realidade do professor, desta forma, inicia uma reflexão sobre o porque desta temática. Contudo, esta reflexão recebe um complemento breve da PC, se é uma prática social precisa ser trabalhada. Já a discussão sobre os modelos de carta disponíveis ganha mais espaço na formação, buscando o melhor modelo, para que se tenha o melhor resultado na sala de aula.

Durante a entrevista realizada com PC, perguntamos sobre quais os principais temas de estudo que ela propõe durante a ATPC:

*Agora os principais temas mesmo é assim, é o a leitura colaborativa, hoje os professores eles não sabiam direito como proceder na leitura colaborativa com os alunos, pra chegar na produção de texto, que é a aprendizagem é o estudo mesmo, ensinar o aluno a estudar, esse foi um bom tema.*

Sinalizamos aqui que o principal tema que a Professora Coordenadora destaca é uma técnica de estudo presente em guias e em outras formações do Programa Ler e Escrever: a leitura colaborativa. Segundo Brakling (2004, p. 03) a leitura colaborativa configura-se como: “a leitura em que professor e alunos realizam paulatinamente, em conjunto, prática fundamental para a explicitação das estratégias e procedimentos que um leitor proficiente utiliza”. Esta é uma das técnicas desenvolvidas nos momentos de formação do Programa Ler e Escrever na intenção de ser reproduzida no ambiente escolar. Outra técnica que acontece durante as formações é a leitura apreciativa, ou Leitura em voz alta feita pelo professor, segundo a mesma autora “é a leitura recomendada, sobretudo, para as classes de alunos não alfabetizados, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o sistema”. Esta leitura é utilizada como regra para iniciar os momentos de formação do Programa Ler e Escrever. No momento de formação de PCNP que observamos, a Formadora inicia desculpando-se por ter esquecido o livro que havia escolhido para ler um conto no início da formação. Utilizamos aqui a conceptualização de Kátia Lomba Brakling por ser uma das consultoras do Programa Ler e Escrever.

Intrigados com esta questão, da obrigatoriedade da leitura apreciativa, fomos buscar mais elementos e encontramos o seguinte: Há um blog em que Professoras Coordenadoras do estado de São Paulo compartilham pautas de momentos de formação, organizado por uma Formadora do Programa Ler e Escrever. Longe de fazer uma longa análise destas pautas, que não são foco de nossa pesquisa, uma observação importante que cabe ressaltar neste momento é que 90% das pautas disponibilizadas neste blog iniciam com uma leitura apreciativa, em geral, de um conto. Estas informações estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://blogdaspcs.blogspot.com.br/>. Neste sentido, nosso questionamento é por que fazer a leitura apreciativa todos os dias?

O Programa Ler e Escrever nos traz indícios de uma concepção de professor não leitor, como percebemos nos trechos abaixo:

PC: *“Quando chega no quinto ano, põe a carta com argumento. Mas se o professor não domina a leitura do jornal, o professor não sabe argumentar. Porque tem professor que não sabe, né, não sabe manusear, não tem conhecimento né pra ... porque tem que ajudar, porque é difícil né, é difícil tirar isso dos alunos.”* (Trecho de observação de ATPC)

Havíamos citado o trecho acima quando discutíamos sobre a carta do leitor. Nosso foco agora neste trecho é na concepção de professor que a PC nos traz: falando sobre jornal, ela diz que tem professor que não domina essa leitura, que não sabe manusear.

Este aspecto aponta para uma representação do professor alfabetizador como não-leitor. Ao assumir o professor como não-leitor, a formação passa a ser concebida como um espaço para se ensinar o professor a ler, queremos dizer, acredita-se que vivenciar é a forma de aprender, as pautas privilegiam momentos em que o professor vivencie a leitura, assim terá aprendizagem sobre isso. E utilizamos a palavra privilegiam, fazendo a análise de pautas formativas, pois a leitura apreciativa é a primeira atividade de todas as pautas e acontece em 90% das pautas, conforme já consideramos anteriormente. Com isso, podemos considerá-la uma atividade privilegiada nas formações.

Os apontamentos que fazemos também dialogam com os objetivos do Programa Ler e Escrever, os quais analisamos no segundo capítulo deste trabalho. O último objetivo se apresenta como “Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento” (SÃO PAULO, 2012. Disponível em: [cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida](http://cenp.edunet.sp.gov.br/letraevida)). A formação aparenta estar voltada para vivenciar a leitura, não a ensinar crianças a lerem. Como se lendo diversos textos, apreciando, já houvesse aprendizagem de como ensinar a ler – sim, ser um leitor é princípio básico para se ensinar a ler – contudo, quantos físicos conhecemos, praticantes de física não a conseguem ensinar, quantos gênios de determinadas

áreas não sabem fazer transposições deste conteúdo para a sala de aula. Com o professor seria diferente? Apenas sendo um leitor praticante ele saberá transpor a realidade individual para a realidade da sala de aula?

Pelas análises desta subcategoria podemos dizer que o modelo de formação do Programa Ler e Escrever, de acordo com o que apreendemos da compreensão de nosso sujeito de pesquisa, a PC e pela interação com o grupo de professores com o qual ela trabalha, está centrado em vivências de atividades práticas para serem aplicadas com os alunos. As “propostas” vêm prontas de São Paulo em forma de prescrição para as demais formações e para o trabalho em sala de aula, ainda que mascarados pela palavra “sugestões”. Essa vivência de atividades se caracteriza, então, num modelo de repasse, enfatizando a prática, a técnica, deixando pouco ou nenhum espaço para a reflexão sobre os fundamentos e os porquês de cada estudo. Trata-se da transmissão de algo pronto selecionado como uma verdade para ser desenvolvida em todos os âmbitos do Programa. Neste modelo o que questionamos é: quais os fundamentos que o professor possui para fazer suas escolhas na sala de aula?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, então, problematizar a realidade da formação continuada no estado de São Paulo, no âmbito do Programa Ler e Escrever, com o foco na figura do Professor Coordenador como formador de professores. Os procedimentos de análise do material empírico permitiram a identificação de resultados e considerações únicos e singulares à realidade observada que, entretanto, dialogam com aspectos gerais do Programa. Considerando que um discurso nunca é neutro e que traz em si a polifonia de outros discursos, mesmo tendo observado uma única realidade formativa, esses discursos podem remeter aos discursos dos demais âmbitos que envolvem o Programa Ler e Escrever. Os resultados apontam riscos, críticas e considerações que remetam àquela realidade única e singular, mas também, em alguns aspectos, se relacionam ao Programa de uma forma global.

Identificamos uma iniciativa do estado em ofertar formação continuada aos professores de sua rede. Sinalizamos em nosso primeiro capítulo a iniciativa primeira do governo do estado com a formação de seus profissionais com a criação do PEC (Programa de Educação Continuada), a criação do programa Rede do Saber e o Programa Letra e Vida. O Programa Ler e Escrever procede destes, demonstrando a preocupação do estado no estabelecimento de ações formativas. Dentre muitas diferenças que poderíamos apontar entre os programas, queremos ressaltar aqui um aspecto importante que traz o Programa Ler e Escrever que é assumir a escola como lócus de formação. Defendemos, segundo a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Crítica, que a escola é um espaço originário de formação e que os espaços de reuniões entre Coordenador e Professor (ATPC) podem e devem ser assumidos como espaços de aprendizagem, ou seja, espaços formativos. Oferecer formações pode contemplar um processo que supere a alienação profissional, sendo um estímulo crítico à mudança, como destacamos, segundo Imbernón em nosso primeiro capítulo, abrindo caminho para uma autonomia profissional compartilhada. A formação no interior da escola pode possibilitar ainda a articulação dos conhecimentos diretamente com a prática, promovendo transformações na realidade escolar. Consideramos importante uma preocupação do governo estadual com a formação

e a consideração da escola como espaço de tal processo, entretanto, em nossas análises do material empírico encontramos aspectos que necessitam de uma reflexão.

Um aspecto que resultou da identificação da escola como espaço de formação continuada foi assumir o Professor Coordenador como formador de Professores. Com isto temos o fortalecimento e uma especificação da função do Coordenador. Vimos no levantamento bibliográfico realizado que a função do Coordenador Pedagógico encontra-se ainda em construção. O estado de São Paulo, com a implantação do Programa Ler e Escrever e as resoluções publicadas em 2007, traz uma colaboração à delimitação da função, aproximando o Coordenador das questões da sala de aula. O profissional que historicamente já tivera sua função mais ligada ao auxílio da Direção, recebe, então, um novo status.

As análises nos permitiram identificar que as formações do Programa se dão numa espécie de rede de multiplicadores em que há uma equipe de formuladores – os quais são bastante admirados pela Professora Coordenadora entrevistada (PC). – uma equipe de formadores, que realizam formações aos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) – e por vezes também aos PC; ficando sob responsabilidade dos PCNP as formações dos PC, que por sua vez, realizam a formação ao Professor. Este processo tem uma positividade ao possibilitar que se ampliem, em termos quantitativos, as propostas e discussões da formação, pois alcança um número considerável de sujeitos no processo formativo. Entretanto, entraves foram identificados. Um entrave inicial é a questão do tempo, pois ao passo que o PC recebe oito horas semanais de formação, possui apenas duas para o trabalho de formação do professor. A própria PC realiza esta queixa ao iniciar a ATPC com o grupo de professores. Outros entraves foram analisados nas categorias deste trabalho: as relações de poder que se dão neste processo e o modelo de formação encontrado pela pesquisadora, nos momentos de observação e entrevista.

Sobre as relações de poder que se estabelecem na formação, encontramos dois tipos de poder que perpassam essas relações: o poder pelo conhecimento que se possui sobre o Programa e o poder pela estabilidade do

cargo que se ocupa. Pela análise do material empírico pudemos identificar a seguinte situação: Supervisor, Diretor e Professor são figuras que ocupam cargos para os quais realizaram um concurso estadual para poderem exercer suas funções. Isto lhes configura uma estabilidade que, exceto casos graves, seu cargo e sua função estão assegurados pelo estado. Já os PCNP e PC realizaram concurso para a função de Professor. Ocupam outra função ou por participarem de um processo seletivo próprio da Diretoria de Ensino, ou por receberem um convite para estarem nesta função. Entretanto, podem ser desligados desta e retornarem ao trabalho da sala de aula, por uma série de questões, que são descritas nas resoluções que analisamos. Os discursos que analisamos apontaram que Diretor e Supervisor, pela estabilidade de sua função, possuem um poder sobre o processo formativo. Mesmo que tenham sido apontados como aqueles que conhecem pouco do Programa, suas palavras desempenham um poder de “cumpra-se”. O professor, por sua vez, tem o poder de rejeitar propostas, se posicionar, de apontar críticas e realiza essas ações com a confiança do poder de sua estabilidade. Esse aspecto nada teria de revelador, não fosse que a condição de PC e PCNP não se encontram em igual posicionamento. Sendo PC e PCNP funções instáveis, os resultados apontaram a necessidade que se coloca de atender às expectativas do Diretor e do Supervisor; ainda mais considerando que são ambos avaliadores do trabalho realizado, podendo mantê-los, ou não, nas referidas funções. Outro tipo de poder que encontramos situa-se nos formadores e configura-se pelo conhecimento que possuem sobre o Programa. Sendo conhecedores das propostas, por vezes até formuladores das mesmas, os formadores exercem diretamente sobre os PC prescrições, que são recebidas com um peso de ordem. Essas ordens são mascaradas por termos como “você não concorda que deve fazer isso com seu grupo?” “Vocês não consideram importante realizar esta atividade também com o grupo de vocês?”. O poder dos formadores se desencadeia na rede de formações, o conteúdo de sua formação tem uma forte tendência de ser reproduzido nos demais âmbitos. Sendo assim, identificamos que as relações que ocorrem no processo formativo contribuem a um engessamento das práticas de formação – primeiro pelo poder e segundo pelo pouco embasamento do PC, como identificamos na segunda categoria. O trabalho do Professor Coordenador fica sob um campo de tensões e contradições nas divergências entre o poder do

Supervisor e do Diretor em relação ao poder dos formadores. Todos estes sujeitos convergem forças sob o trabalho do PC, que por sua vez encontra também o poder da equipe de Professores, por vezes, em forma de resistência. As observações que realizamos permitiram identificar no processo formativo essa rede de tensões e contradições, que atentam ao risco do Professor Coordenador conseguir realizar seu trabalho pelo convencimento e insistência. Ao passo que recebe as formações com admiração e empolgação, seu trabalho com o grupo de professores enfrenta a primeira dificuldade do tempo, por conseguinte, enfrenta os entraves que a relação de poder estabelece.

Nesta política de formação, podemos considerar que há um movimento de fortalecimento da função do Professor Coordenador. Os documentos que analisamos discorrem grandes expectativas ao trabalho deste profissional. A PC entrevistada aponta seu sentimento de importância na realidade escolar, especialmente ligado ao aumento de índices nas avaliações e vimos um direcionamento das formações privilegiando a formação do PC. Mesmo estando numa relação de poder marcada pela questão da estabilidade e não dispondo desta estabilidade na função que está ocupando, a visão da PC sobre seu trabalho é carregada de importância e de valorização. Ainda que esteja nesse campo de tensões e perceba isso como uma dificuldade de seu trabalho, a PC entrevistada identifica como necessárias as possibilidades do seu trabalho e acredita nele. Contudo, ainda que consideremos importante como esta política direciona a um fortalecimento e maior definição da função do Professor Coordenador, refletimos se não estão sendo lançadas expectativas demasiadamente ambiciosas para este profissional, especialmente considerando o pequeno tempo que a PC dispõe para o trabalho com a formação dos professores. Ao determiná-la como o “novo agente da política de qualidade do estado de São Paulo”, corre-se o risco do desenvolvimento de uma política de responsabilização deste profissional, que pode tender a isentar o próprio estado nas suas responsabilidades em relação às condições para tal melhoria.

Nas observações dos momentos de formação, identificamos um direcionamento para a prática de sala de aula. É necessário considerar que durante muito tempo a queixa dos professores centrou-se em apontar que as formações que recebiam pouco se articulavam com as possibilidades da sala de

aula e ficavam apenas no campo das teorias. Portanto, o foco prático foi uma necessidade levantada pelos próprios professores. Entretanto, o material que analisamos aponta para uma polarização nesse foco que pode trazer riscos e dificuldades para o trabalho formativo. Desde a análise do discurso que realizamos nos documentos oficiais, no segundo capítulo deste trabalho, apontamos esta ênfase do discurso à mudança prática, tendo na figura do Professor Coordenador a responsabilidade por uma mudança nesta prática. Essa mudança foi fundamentada nos discursos por uma necessidade de mudança de paradigma. Apontamos, segundo Lamy (2010) que os paradigmas de leitura e escrita vão muito além da concepção de tradicional e novo. Um novo paradigma pode, segundo a autora, se caracterizar entre as concepções representacionais, concepções mecânicas, funcionais, revolucionárias e conscientizadoras. Nos discursos que analisamos nos documentos, nas entrevistas realizadas e das observações feitas, a concepção de linguagem não fica clara. Desta forma, nossa reflexão é que se nem mesmo nos documentos e formações não estão claras essas concepções, como este chamado novo paradigma conseguirá transformar fundamentalmente a prática dos professores?

O material empírico produzido permitiu impressões sobre o processo formativo que deixam as questões teóricas sem segundo plano. Presenciamos uma proposta de formação calcada na vivência e repasse de atividades. Tanto na entrevista realizada com a PC, como nas observações na DE e na escola identificamos a frequência com que as palavras “passar” e “vivenciar” foram usadas, trazendo uma concepção sobre o modelo de formação do Programa. Essa escolha traz um risco que pode prejudicar as próprias formações: Polarizando a maneira de fazer e não trazendo um embasamento sobre o porquê fazer, que se faz por meio de matrizes teóricas, tendemos a configurar o professor como um aplicador de técnicas. O modelo de formação em rede, em que, se multiplicam em vários âmbitos as formações vivenciadas, pode agudizar esta configuração. Pois, uma vez que as formações tendem a ser repassadas em âmbitos com cada vez menos tempo para tal e se ocultam, ou não se assumem as concepções, de qualidade, de paradigma, etc., com que propriedade chegarão estas formações aos alunos?

Esta abordagem de polarização da prática e de ocultamentos teóricos, pode ser entendida como uma nova roupagem para a ênfase técnica. Consideremos os apontamentos das autoras Mira e Romanowski (2009, p. 1029) sobre a pedagogia tecnicista:

[...] a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam/dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”. Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente.

As autoras apontam também que o tecnicismo traz implícito a concepção positivista da ciência e a aprendizagem marcada pelo behaviorismo, que a compreende como uma modificação de comportamento.

Em nosso primeiro capítulo, a partir da leitura de Demerval (2003) observamos o modelo tecnicista no que o autor denominou de teoria não crítica, ou seja, não busca uma mudança social, mas atender as necessidades da sociedade como ela se encontra. No caso do tecnicismo, a necessidade era produzir, tendo como elemento central a operacionalização racional dos meios, ou seja, saber fazer.

Segundo Mira e Romanowski (2009, p. 1024) as críticas ao modelo tecnicista se baseavam em:

[...] elaboração dos procedimentos e objetivos pelos especialistas da educação; a desconsideração das diferenças de classe entre os estudantes, aliado à crença de que é possível compensar as deficiências; a inversão da avaliação e do próprio processo pedagógico, na medida em que as técnicas é que determinam os fins e só se ensina comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previamente previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade.

Não podemos considerar coincidências as semelhanças das críticas citadas acima com o processo formativo do Programa Ler e Escrever. Descrevemos a estrutura da formação em que há um grupo “pensante” que é responsável pelo material e pela elaboração de formações. Essas formações se reproduzem nos demais âmbitos de formação – diretorias e escolas-e, ainda que se encontre uma mensagem enfatizando que cada formador terá a autonomia para decidir se irá desenvolver aquela formação ou não, percebemos, em nossas análises, o quanto é determinante o que é realizado em cada uma das formações. Outra semelhança é o ensino de comportamentos que possam ser mensuráveis. Apontamos, também, a influência que a avaliação em larga escala (SARESP) exerce sobre as formações. E finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade: questão nodal que viemos apontando capítulo a capítulo neste trabalho. Até mesmo a literatura sobre o Coordenador Pedagógico não traz a reflexão da relação entre a função deste, a escola e a sociedade. Este ocultamento, que silenciado pelas técnicas, ora de leitura e escrita, ora de matemática, consideramos ser a questão central para organizar as formações no interior da escola.

O ponto chave trazido pelas autoras e que se identifica no processo formativo que estamos estudando é que estamos vivenciando um neotecnicismo pedagógico, em que as questões empresariais, mais uma vez, caem sobre a escola, trazendo a eficiência, a competência e a qualidade total como questões centrais para o ensino. Com estas palavras chave as formações que presenciamos ocorreram na perspectiva de “passar” práticas desejáveis, que serão eficientes para que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações em larga escala e, desta forma, fique assegurada a qualidade da escola. Este neotecnicismo, também segundo Mira e Romanowski (2009), se disfarça pelo uso da chamada “autonomia da escola” que, para as autoras, nada mais é do que a sobrecarga do Diretor frente às questões administrativas – e aqui complementamos que também se aplica à sobrecarga do Coordenador Pedagógico visando o aumento de índices de desempenho – de forma que não fique possível a reflexão sobre a relação da escola com a sociedade. As teorias reprodutivistas, segundo Demerval (2003) receberam ênfase na busca da

*educação como redentora ou equalizadora da sociedade, sem criticá-la, ou reformulá-la, mas buscando inserir todos no processo, acreditando que desta forma não haveriam grupos marginalizados. Desta forma, a escola contribui para a manutenção da sociedade, idealizando inclusões, ora das camadas populares, ora dos chamados “anormais”, sem reformular suas bases e considerar seu potencial transformador e crítico.*

Uma formação que não permita a reflexão sobre a sociedade, que visualiza os docentes como reprodutores de técnicas, pouco ou nada pode contribuir para um processo humanizador, e pode se encaixar numa perspectiva reprodutivista e não crítica da educação, utilizando as definições de Demerval (2003). O que visualizamos, em nossa interpretação, é um processo formativo que ajusta os sujeitos à sociedade capitalista que temos a fim de que, no mínimo, leiam e escrevam para darem conta profissionalmente da demanda apresentada pelo mercado.

O trabalho pedagógico registrado pela pesquisa de Arce (2000) como um processo cada vez mais individualizado, ou seja, cada vez mais de responsabilidade direta e única do professor, a autora caracteriza como uma nova forma de exploração do trabalhador. Este aspecto consideramos poder ser agravado na perspectiva de formação do Programa Ler e Escrever que observamos. O chamado “parceiro” do professor, o Professor Coordenador, se caracteriza como mais um sujeito para poder fortalecer as políticas neoliberais, de culpabilização individual, no lugar de uma reflexão coletiva, ou seja uma reflexão que envolva todos os âmbitos responsáveis pela educação estadual: secretarias, órgãos destas secretarias, diretorias e escolas. O aumento de índices como sinal de bom trabalho pode ser um palco para a política de responsabilização individual e o império do “salve-se quem puder” nas palavras de Arce. Ainda que aparentemente respaldado por suas formações, por formadores e PCNP, os discursos presentes nos documentos apontam diretamente a responsabilização pela chamada “melhoria de qualidade” nos ombros do Professor Coordenador – qualidade que para nós ficou entendida como aumento de índices nas avaliações em larga escala. Há de se considerar que esta política também distribui materiais didáticos e muito bons materiais de leitura, entretanto, sem a fundamentação de

*quem estamos formando e para qual sociedade*, com efeito, podem se tornar “materiais ao vento”.

O temor de que os professores aceitem se tornar técnicos, que se contentem em realizar seu trabalho visando o aumento de índices, permeou essa pesquisa. Tememos que aceitem técnicas prontas e que fiquem convencidos em levar estas técnicas para a sala de aula, apenas pelo fato de elas fazerem parte do Sistema de Avaliação. Tememos que os professores desacreditem do seu potencial crítico e transformador. Este potencial sozinho em meio à sociedade – focada no capital – já é tão pouco; como permanecer com esperança sem ele então?

Quanto ao uso de traços e parênteses: Queremos aqui nos retratar com o leitor desta dissertação pelos constantes usos desses recursos como forma explicativa. Sabemos que para um leitor integrante do quadro funcional da Secretaria de Educação do estado de São Paulo estes se fazem desnecessários, contudo, para um leitor que desconhece esta realidade, voltar a todo momento a leitura ao quadro de siglas e abreviações no início deste trabalho pode tornar a leitura enfadonha – ainda mais uma leitura de dissertação, que por vezes é. Sabemos que estas explicações se tornam repetitivas, mas, se até mesmo no momento de escrever gera confusão com tantas nomenclaturas, consideramos relevante retomá-las durante o texto. Vem sendo cada vez mais comum o uso de siglas para funções, mais uma “importação” do modelo industrial que recai sobre a realidade da escola. Ao passo que a tendência atual das empresas é o uso das nomenclaturas em inglês, sem a tradução para a nossa língua. Será que daqui a alguns anos haverá trabalhos estudando a função do *TeacherPedagogicalCoordinator*? Apenas um pouco de humor crítico para terminarmos mais este parêntese.

Para concluirmos, ressaltamos que as análises se deram a partir do levantamento do material empírico, sem um modelo, tabela ou forma pré-estabelecidos. Foram produzidas na cadência dos pensamentos da pesquisadora, após as experiências obtidas por meio dos instrumentos de levantamento de material empírico na realidade e a partir de suas vivências como professora desta rede. As impressões trazidas deste momento, de professora, por mais que

buscassem racionalmente um afastamento, para que entrevista, questionário e observações tivessem maior espaço, estiveram de coração presente. Ser professor é o que move esta pesquisadora a buscar reflexões e possibilidades a uma realidade que aos seus ouvidos grita por ajuda. Ainda que esta pesquisa possa ter pouca influência na avaliação do processo formativo do Programa Ler e Escrever e na formulação de novas propostas, este estudo transformou a realidade da pesquisadora, inquieta e inconstante, que sabe que transformar o mundo começa por transformar a si mesmo. Afinal, Che Guevara lhe inspirou dizendo que

Ler e Escrever é andar. A juventude tem que criar. Uma juventude que não cria é uma anomalia. Tem que se amadurecer, sem perder a ternura jamais. Que a universidade se pinte de negro, de mulato, de trabalhador, de camponês, que se pinte de povo. (Poema de Che Guevara, publicado no Museo Casa Del Che em Alta Gracia, Córdoba, ARG, fotografado pela pesquisadora e por ela traduzido)

Durante este trabalho a pesquisadora amadureceu, compreendeu de outra forma a realidade que participou e crê na possibilidade de “Ler e Escrever” ser mais do que um rótulo de venda de um Programa governamental, que deseja se eleger. Crê que Ler e Escrever é andar, sair do lugar, mover, transformar. E que é preciso ir além.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ALVES, Cristovam da Silva. *A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores*. São Paulo, 2012. Tese de Doutorado

AMORIN, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. *A coordenação pedagógica e a contribuição para a formação de professores alfabetizadores*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. 2000. vol.22, n.74, pp. 251-283.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (org) *O ensino como abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131 -161.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. *Formação em serviço: significado do Programa Ler e Escrever numa escola municipal de Ensino Fundamental*. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

COITÉ, Simone leal Souza. *A formação continuada do professor e a contribuição do Coordenador Pedagógico*. Brasília, 2011. Dissertação de Mestrado.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. São Paulo, 2009. Tese de Doutorado.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas. Autores Associados, 2001

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana- Campinas, SP: autores Associados, 2004*

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2010, vol.44, n.2 [cited 2013-11-20], pp. 367-383. Available from: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122010000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200008&lng=en&nrm=iso). ISSN 0034-7612. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122010000200008>.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FRANCO, C., ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol 28, n 100 – Especial. p. 990 – 1014. Outubro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. São Paulo: PUC, 1988. Tese (mestrado). \_\_\_\_\_ (org.). *O professor de 1º grau: trabalho e formação*. São Paulo: Loyola, 1990.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9 a 17.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série: Pesquisa em Educação, vol I. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13. N 37. Jan/abril 2008.

GILL, Rosalinda. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.) *Pesquisa quantitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. de. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. *Cadernos Cedes. Pensamento e Linguagem: estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*. Campinas: Papirus. Vol. 24. 1991. p. 17-24.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodología de La investigación cualitativa*. Sevilla. Ediciones Aljibe, S.L. 1996.

GUIMARÃES, Ana Archagelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 38 a 65

IMBERNÓN. F. *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

INDICADORES de qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/IQE2007.pdf> Acesso em 14/05/2012

LAMY, Gersolina Antonia de Avelar. Panorama da alfabetização no Brasil. In LAMY, Gersolina Antonia de Avelar; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira (org.) *Alfabetização em destaque*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MANTOVANI, Regiani. *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta de análise*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2009.

MAZZILLI, Sueli; PAULA, Mônica Marques. Programa de formação continuada Teia do Saber: considerações sobre parceria entre órgãos públicos e universidades. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, Porto Alegre, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/430.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/430.pdf), acesso em 08/10/2013

MIRA, Marília Marques; ROMANIWSKI, Joana Paulin. *Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. Anais do XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671\\_1108.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf) Acesso em: 10/11/2013

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A Coordenação Pedagógica e a práxis docente*. 2008. Dissertação de Mestrado.

NÓVOA. A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Rodnei. *Autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PESSÔA, Lilian Corrêia. *O papel do outro na atuação do professor coordenador*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PINO, Angel. *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Carmem Lúcia; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise dos Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*. 2010/ 07 (01)

PLACCO, V. M. N. de Souza e SILVA, Sylvia Helena Sousa da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Bruno, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e a formação docente: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisa Educacionais*. Fundação Victor Civita, 2011.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark. Ed., 1992

RANGEL, Marly. Supervisão: do sonho à ação. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela- 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

ROMAM, Marcelo Domingues. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo etnográfico*. São Paulo, 2001. Dissertação de Mestrado

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=4/13/2013%20:37:20%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%20:37:20%20PM)

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 88, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007b. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM)

SÃO PAULO (estado). *Resolução SE - 89, de 19-12-2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007c. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM)

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. Letra e Vida. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>. Acesso em 22/05/2012.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Programa Ler e Escrever. Apresentação. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br> Acesso em 30/04/2012.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação. *Política Educacional do Estado de São Paulo*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). s/d. Disponível em [www.cenp.org.br](http://www.cenp.org.br)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval and DUARTE, Newton. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.45 [cited 2014-03-17], pp. 422-433 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=en&nrm=iso)>.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela- 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* - 36 ed. Revista-Campinas, SP. Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SCALCON, Suze. *A procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Adalberto. *O papel do Coordenador Pedagógico na formação de professores*. São Bernardo do Campo, 2012. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Ana Maria Costa e. *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. Educação e Sociedade. Agosto, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SOUZA, Denise Trento R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set/dez. 2006.

STATONATO, Soraia Calderoni. *A formação dos formadores: uma análise do processo formativo*. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. *Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades*. São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALIENGO, A. *Formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: Representações de professores*. Marília, 2012. Tese de Doutorado

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Série: Pesquisa em Educação, vol.V. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S., *Obras Escogidas. Problemas de desarrollo de La psique. Vol III*. Madrid, 1995.

ZEICHNER, K. M. *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Formadora,

A pesquisa intitulada “O processo formativo no Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Prof<sup>a</sup> Camila dos Santos Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de formação proposto pelo Programa Ler e Escrever focando na figura do professor-coordenador, em articulação ao discurso de qualidade dos documentos oficiais.

Para isso, solicito a sua autorização para realizar uma entrevista sobre o seu trabalho no programa Ler e Escrever, que será audiogravada. Garanto-lhe que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo que terá a liberdade de não responder as perguntas que desejar. Este termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para a sua participação na referida pesquisa, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

Camila dos Santos Almeida Comitê de Ética

Mestranda do Programa de Pós-Graduação  
em Educação PUC-Campinas

mila.85@ig.com.br

(12) 8835- 7224

PUC-Campinas/SP

(19) 3343-6777

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para a entrevista, para fins de pesquisa de mestrado vinculada à PUC-Campinas. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora-Coordenadora,

A pesquisa intitulada “O processo formativo no Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Prof<sup>a</sup> Camila dos Santos Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de formação proposto pelo Programa Ler e Escrever focando na figura do professor-coordenador, em articulação ao discurso de qualidade dos documentos oficiais.

Para isso, solicito a sua autorização para realizar uma entrevista sobre o seu trabalho no programa Ler e Escrever, que será audiogravada. Garanto-lhe que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo que terá a liberdade de não responder as perguntas que desejar. Este termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para a sua participação na referida pesquisa, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

Camila dos Santos Almeida Comitê de Ética

Mestranda do Programa de Pós-Graduação  
em Educação PUC-Campinas

PUC-Campinas/SP

(19) 3343-6777

mila.85@ig.com.br

(12) 8835- 7224

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para a entrevista, para fins de pesquisa de mestrado vinculada à PUC-Campinas. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## ANEXO 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

A pesquisa intitulada “O processo formativo no Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Prof<sup>a</sup> Camila dos Santos Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de formação proposto pelo Programa Ler e Escrever focando na figura do professor-coordenador, em articulação ao discurso de qualidade dos documentos oficiais.

Para isso, solicito a sua participação, por meio de questionário. O seu envolvimento nessa pesquisa é voluntário, sendo-lhe garantido que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo que terá a liberdade de não responder as perguntas que desejar. Este termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para a sua participação na referida pesquisa, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

Camila dos Santos Almeida Comitê de Ética

Mestranda do Programa de Pós-Graduação  
em Educação PUC-Campinas

mila.85@ig.com.br

(12) 8835-7224

PUC-Campinas/SP

(19) 3343-6777

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## ANEXO 4

### Questionário para professores das séries iniciais da escola em que o Professor-Coordenador atua:

- a) Qual é a sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_
- b) Há quanto tempo exerce o magistério? \_\_\_\_\_
- c) Desde que ano você leciona nesta escola? \_\_\_\_\_
- d) Como que turma você está trabalhando neste ano? \_\_\_\_\_
- e) Quando aconteceu seu primeiro contato com o Programa Ler e Escrever?

- f) Quais materiais do Ler e Escrever estão disponíveis para você e sua turma?

Assinale abaixo:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Guia do professor;               | <input type="checkbox"/> Livro de textos do aluno; |
| <input type="checkbox"/> Livro de atividades do aluno;    | <input type="checkbox"/> Livros paradidáticos      |
| <input type="checkbox"/> Revistas (Gibi, Recreio, Picolé) | <input type="checkbox"/> Outros: _____             |

- g) As orientações dos momentos de H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), na sua opinião, contribuem para que utilize os materiais do Programa em suas aulas?

- SIM  NÃO

Se contribui, assinale em quais aspectos, numerando por ordem de importância para você:

- Na compreensão das propostas contidas nos materiais;
- No planejamento de situações de leitura;
- No planejamento de situações de escrita;
- No uso dos materiais de apoio como as Revistas Picolé e os Gibis;
- Na exploração dos livros literários contidos nas “Caixas de Livros”;
- Na (re) construção das concepções sobre alfabetização;
- Na (re) construção das concepções sobre letramento;
- Na (re) construção das concepções sobre as práticas de leitura e escrita;
- Na (re) construção das concepções sobre o ensino da matemática.

Se não contribui, justifique aqui a sua resposta:



