

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Coordenação pedagógica e parcerias entre  
universidade e escola: lições de experiência.**

**ELDER LUIZ DE SANTIS**

**Piracicaba, SP**

**2015**

# **Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola: lições de experiência.**

**ELDER LUIZ DE SANTIS**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> RENATA CRISTINA O. BARRICHELO CUNHA**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Piracicaba, SP**

**2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

S236c	Santis, Elder Luiz de Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola : lições de experiência / Elder Luiz de Santis. – 2015. 98 f ; 30 cm.
	Orientador: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.
	1. Universidades e faculdades. 2. Escolas. I. Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. II. Título.
	CDU – 378.4

## **BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Renata C. O. Barrichelo Cunha -  
Orientadora**

**Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão -  
UNICAMP**

**Profª Drª Cláudia Beatriz de Castro N.  
Ometo - UNIMEP**

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a todas as forças que colaboraram comigo na e para a realização deste trabalho. Entre elas, alguns agradecimentos especiais:

A Deus, força de vida;

Aos meus pais, Benedito (in memoriam) e Letícia, por me fazerem acreditar que mudanças só são possíveis com o estudo;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Cunha, pelas orientações pautadas no profissionalismo e amizade;

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP;

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Aragão e Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ometto, por fazerem parte da banca examinadora;

Aos coordenadores colaboradores, sujeitos desta pesquisa, pelas entrevistas concedidas;

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação da UNIMEP, pelo sempre pronto atendimento;

À Universidade Metodista de Piracicaba;

Aos diretores do Colégio Dom Bosco de Piracicaba – Pe. José Ailton Trindade, Pe. Marco Biaggi, Pe. Antonio Carlos Galhardo, Pe. André Luís Simões e Pe. Luís Otávio Botasso – pela autorização para poder realizar este curso;

Aos colegas de trabalho - Fernando Sarto, Heloísa Cruz, Telma Casseb, Rosa Schiavano, Rosebel Francisco e Angélica Borges – pela compreensão pelas minhas ausências;

À minha esposa, Adriana, pela compreensão, apoio e companheirismo,

Aos meus filhos Ana Júlia, Cassiano e Elder Luiz (Jim), pela paciência;

Aos amigos José Maio e Daniel Celidônio, pelo incentivo.

À CAPES/PROSUP- Brasil, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

## DEDICATÓRIA

Fazer uma dedicatória é um exercício de reflexão muito interessante, pois começamos a visitar nossas memórias em busca de pessoas ou situações que nos impulsionaram até este estágio da vida acadêmica. Nessas visitas às lembranças, deparei-me com um fato: somos frutos de nossas escolhas e estas foram motivadas por outras pessoas. Ou seja, há um coletivo que nos envolve, que nos abraça, que nos empurra, que nos toca. Neste movimento da memória, dedico este trabalho a pessoas que fizeram a diferença para minhas escolhas e peço desculpas por ter me esquecido de outros, se isso acontecer.

Tudo começou com a Dona Ditinha Giocondo, que me alfabetizou, e ainda me lembro do seu sorriso e do brilho de seu vestido de seda quando “tomava leitura” com as palavras da cartilha “Caminho Suave”. Depois, alfabetizado, Toy Marques me apresentou ao mundo encantado da leitura, quando na quarta série (hoje quinto ano) levava a classe à biblioteca e nos deixava ler o que quiséssemos, contanto que lêssemos e contássemos o que líamos a ele. Também, Dona Maria do Carmo, que em suas aulas de Língua Portuguesa nos seduzia para a leitura dos clássicos da literatura e para as sutilezas da Língua Portuguesa, em um movimento que durou até o final do Ensino Médio, que na época chamávamos de “colegial”, codinome usado até hoje. Da época da faculdade, não tem como esquecer o prof. Celso Rocha, os colegas de sala, entre eles a Helenice e Edson. Nesta fase também houve a assistência financeira e emocional do meu irmão Wladimir, que se assumiu como pai e me auxiliou. Duas pessoas também importantes para meu crescimento: Nádia Sarruge, pois me indicou para ser professor do Colégio Dom Bosco, e Cida Carvalho, pois me indicou para a função de coordenador pedagógico.

Não posso também deixar de mencionar os discentes e docentes do Núcleo de Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais que muito contribuíram para os ajustes da questão a ser pesquisada, assim como os diretores do Colégio Dom Bosco, pela flexibilização do meu horário de trabalho para poder estudar.

Por fim, algumas pessoas além de especiais: minha esposa, Adriana, meus filhos Ana Júlia, Cassiano e Elder Luiz, além dos amigos, Daniel Celidônio e José Maio, com quem compartilhei a decisão de voltar a estudar e todas as alegrias e angústias inerentes ao processo.

A todos vocês, dedico este trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é compreender as lições extraídas por coordenadores pedagógicos (CP) a partir de experiências com parcerias entre universidade e escola. O texto sistematiza a função de CP, que tem em sua constituição traços do caráter supervisor e fiscalizador, a implantação da função nas escolas da rede pública do estado de São Paulo na década de 1980, como parte das políticas educacionais da época e, principalmente, o delineamento do perfil do coordenador como ele é hoje: o profissional responsável pela mediação do currículo, pela articulação da escola como um todo e pela formação continuada dos professores. Para atender a essas atribuições, em especial à de formador de professores, tem-se que refletir também sobre a própria formação do CP. Partindo do pressuposto de que os CP formam-se no seu trabalho e no contexto da escola, optamos por estudar parcerias que envolveram professores da escola básica e professores da universidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, de caráter qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro CP de escolas diferentes envolvidos com parcerias com instituições distintas (duas públicas e uma confessional). As entrevistas foram analisadas a partir do paradigma indiciário. Das entrevistas foram selecionados três eixos indicativos de lições: 1. A desmistificação da relação entre universidade e escola e a consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas; 2. A compreensão do próprio lugar como CP e valorização do próprio trabalho; 3. Valorização das ATPC como espaços de formação e do professor como parceiro. Conclui-se que parcerias com as universidades, quando colaborativas, apresentam-se como uma das possibilidades para o desenvolvimento profissional do CP e, conseqüentemente, do corpo docente como um todo e, em especial, da aprendizagem dos alunos. Reconhecer-se como profissional que se qualifica diariamente nas relações com o outro, na partilha de seus saberes e estudos, é a grande lição.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica – Parcerias Colaborativas Universidade e Escola Básica - Experiências



## SUMMAR

This master's dissertation focuses on understanding the lessons based on university-school relationships that have been acquired by teachers. The following systematizes the Pedagogic Coordinator function, which contains supervisory traces, the implantation of the function in public schools in the state of São Paulo in the 1980's as part of the educational policies back then, and especially, the design of the coordinator's profile as it is today: the professional in charge of curriculum mediation, school articulation as a whole and the teachers' continuous formation. In order to supply these attributions, especially the latter, thinking of the formation of the Pedagogic Coordinator must be taken into account as well. Starting on the presupposition that the Pedagogic Coordinators are formed in their work time in the school setting, this paper opted to study partnerships that have involved university teachers and school teachers. So that the research could be developed in its qualitative aspect, semi structured interviews were held with four Coordinators from four different schools that maintain a relationship with distinct institutions (two public schools and one denominational school). These interviews were analyzed based on the evidentiary paradigm. From these interviews, three axes that indicate lessons were selected: 1. The demystification of the university-school relationship and the consideration of the importance of the multiple perspectives for the practices comprehension; 2. The understanding of the Pedagogic Coordinator's place and the valorization of the work done; 3. The valorization of the ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – Collective Pedagogic Work Classes) as formation places of the teachers as school partners. The dissertation concludes that partnerships with universities, when collaborative, are a possibility to the professional development of the Pedagogic Coordinator and, as a result, of the teachers' group as a whole, and of the students' learning. Recognizing yourself as a professional who develops itself daily in the relationship with others, sharing its knowledge and studies, is the great lesson.

**Key-words:** Pedagogical Coordination - Collaborative Partnership University and Primary School - Experiences

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
Capítulo 1 – SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....	20
1.1 O Coordenador Pedagógico: funções e atribuições em disputa .....	21
1.2 Qual o papel do professor coordenador, afinal? .....	24
1.3 Coordenação pedagógica: dilemas .....	27
1.4 A formação do professor coordenador .....	32
Capítulo 2 – SOBRE A PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA .	38
2.1 Parcerias: termos e conceitos a definir .....	39
2.2 Parcerias: obstáculos a vencer .....	42
2.3 Parcerias: possibilidades a construir .....	45
Capítulo 3 – SOBRE A METODOLOGIA .....	51
3.1 A escolha de um caminho: a opção por entrevistas .....	53
3.2 Sobre os professores coordenadores colaboradores .....	55
3.3 Por onde andar (ou como recuperar os caminhos) .....	56
Capítulo 4 - SOBRE AS ANÁLISES .....	60
4.1 Desmistificação da relação da universidade com a escola e consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas .....	61
4.2 Compreender o próprio lugar como CP e valorizar o próprio trabalho .....	67
4.3 Valorização das ATPCs como espaços de formação e do professor como parceiro .....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	92

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não  
Aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que abre válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.*

*Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso em renovar o homem usando borboletas  
(Manoel de Barros)*

## **Introdução**

### **Foi assim que conheci a atuação do Professor Coordenador**

Sempre fui apaixonado por escola, pelo ambiente escolar. Nunca me vi atuando em outro cenário se não este. Tanto que, mesmo antes de concluir a graduação em Letras, já havia iniciado minha carreira docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, em 1982, na cidade de São Pedro, na mesma escola onde estudei por oito anos, da quarta série ao ensino médio. Ainda estava na faculdade, no último ano da graduação, e além de experiência ganhei muito, pois aquele semestre contou como horas de estágio para a disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”. Nesta escola, fiquei até o ano de 1986, quando prestei concurso público e me efetivei na cidade vizinha, Águas de São Pedro.

Como iniciei minha docência na mesma escola onde concluí o ensino médio dois anos antes, tinha um ambiente muito familiar e aconchegante, pois praticamente todos os integrantes do corpo docente haviam sido meus professores. Assim, fui adotado como mascote pelos meus ex-professores e então colegas e estes me orientavam nas dificuldades que enfrentava, como casos de indisciplina ou dúvidas de modo geral. Além disso, era talvez uma das últimas escolas da rede pública a ter uma orientadora educacional.

Esta escola era dirigida por uma equipe composta por três profissionais, sendo: 1. o diretor, 2. o assistente de direção, e 3. o orientador educacional. O diretor pouco víamos e com ele pouco conversávamos, pois ele cuidava muito bem da parte administrativa da escola e a esta esfera ficava restrito. O assistente de diretor nos comunicava, informalmente, na hora do intervalo, sobre todas as resoluções ou outras publicações no Diário Oficial do Estado de São Paulo e de interesse da categoria.

Fazíamos as reuniões de conselho de classe habituais e reuniões de formação continuada, presididas pela orientadora educacional, nas quais se discutiam textos sobre avaliação e recuperação continuada e paralela, pois eram os primórdios do

“Ciclo Básico”<sup>1</sup> e da chegada das ideias sobre a psicogênese de Emília Ferreiro e Piaget, pelo menos para aquele grupo de professores. Também, na mesma escola, a orientadora educacional era a profissional que fazia o acompanhamento do plano de ensino, não sei se em parceria com a direção, em seu auxílio, ou se visava garantir ao aprendente todo o conteúdo do ano.

De qualquer forma, a figura do Coordenador Pedagógico<sup>2</sup> - CP - não existia, na prática, como um cargo por si só, muito embora a legislação da década de 1980 previsse sua existência<sup>3</sup>. As funções a ele atribuídas eram divididas entre os profissionais da gestão escolar, na figura do assistente de diretor e do orientador. Nesta nova realidade, a orientadora educacional, além de acompanhar a execução do plano de curso, promovia, nas escassas reuniões com os professores, reflexões sobre temas relacionados à formação docente. Ao refletir sobre essas ações, com o olhar de hoje, constata-se que o conjunto delas não apresentava caráter outro a não ser garantir o bom desempenho dos estudantes e contribuir para a formação em exercício dos professores do corpo docente, pois “a formação docente é um processo que se dá durante a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através de experiência de vida” (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 249). Foi esta a minha primeira experiência de formação continuada no exercício da função de professor. E posso dizer que “sabia mais” que meus colegas de outras escolas onde não havia esta prática.

Classificado por concurso público de provas e títulos de 1986 em 478º lugar, entre aproximadamente 5.000 aprovados e 13.000 inscritos, como já mencionado, efetivei-me no serviço público em Águas de São Pedro, cidade vizinha, e não passei

---

<sup>1</sup> De acordo com Palma Filho (2010, p. 153), a finalidade do Ciclo Básico (CB) era melhorar a qualidade da alfabetização inicial de crianças e, desse modo, reduzir os preocupantes índices de repetência na primeira série do ensino fundamental (54,0%) na rede pública estadual, no ano de sua implantação. A instituição do CB provocou a necessária revisão dos conteúdos curriculares, dando ensejo ao processo de construção das Propostas Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio.

<sup>2</sup> Utilizaremos a nomenclatura Coordenador Pedagógico (CP) sempre que se referir ao cargo ou função de Coordenação Pedagógica - nomenclatura utilizada pela maioria dos autores - salvo em citação direta.

<sup>3</sup> A exemplo de legislações anteriores, como a 4.024/61, a Lei 5.692/71 de certa forma oficializou as funções de ação supervisora na escola, com diferentes nomeações de acordo com a região do país: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e professor coordenador (PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. 2011b). Além da Lei Federal, o Decreto 7.709, de 18 de março de 1976, artigo 3º, incisos IX e X previam a existência de um coordenador pedagógico e de um professor coordenador para cada área do currículo.

pelo ritual de iniciação de ingresso como professor efetivo da rede estadual de ensino, que costumava ser na periferia das cidades da grande São Paulo. Se por um lado tive o privilégio de não sair do “colo da mãe”, por outro, perdi a parceria tanto dos professores como da orientadora educacional e do assistente de diretor. Na nova escola, era “cada um por si” e em nenhuma outra foi tão claro que “cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento” (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 249) como nesta. Novamente, pouco contato tínhamos com o diretor - único cargo administrativo existente na escola -, que deixava sob o jugo de uma professora a resolução de situações rotineiras. Esta professora, de fato, era a diretora. Não havia mais reuniões de estudos, cessaram os informes do Diário Oficial, enfim, conheci a balcanização, conforme Hargreaves (1994): professores que se agrupavam de acordo com critérios incompreensíveis e herméticos, divididos em dois grandes grupos; um grupo, formado pelos professores que estavam na unidade escolar há anos, e outro grupo, formado pelos demais docentes.

Naquele espaço e tempo, não se falava em “CP”, dada a linearidade do currículo, a ausência de projetos pedagógicos e a centralização da gestão escolar na figura do diretor. Naquele contexto político-pedagógico, não se fazia necessário o “profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador de professores” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 6). O plano de ensino – entenda-se o sumário do livro didático – era cumprido sem grandes movimentos. Não se falava em formação continuada de professores, de forma sistematizada. Havia diálogos nesse sentido quando os docentes mais jovens solicitavam a ajuda dos mais experientes, mas informalmente, na hora do café.

Foi quando estava nesta escola que o governo do Estado de São Paulo implantou a escola-padrão<sup>4</sup> e, com ela, o cargo de Coordenador Pedagógico. Na

---

<sup>4</sup> Segundo Sarmiento e Arruda (2011), “o Projeto Educacional Escola-Padrão foi instituído pelo Decreto Estadual nº. 34.035, de 22 de outubro de 1.991, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antonio Fleury Filho, com as seguintes finalidades:

- I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;
- II - modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;
- III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;
- IV - utilizar novas tecnologias educacionais.”

ocasião, foi indicada ao cargo, por seus pares, uma professora que estava em vias de se aposentar, esposa de um ex-deputado estadual, que cumpria sua jornada em uma salinha anexa à secretaria. Nada mais que isso: naquele contexto balcanizado, o CP era um estafeta.

Também como consequência do bom resultado no concurso público para provimento de cargo na rede estadual de ensino, no final de 1986, fui convidado para lecionar em um colégio particular na cidade vizinha, Piracicaba. Conheci outra realidade em todos os aspectos: escola com mais de 2.500 alunos, praticamente um professor de cada disciplina por ano, não mais um ou dois professores por escola, salas de aula com 45 alunos, na qual havia um Projeto Político-Pedagógico a ser cumprido, que valoriza a preparação para vestibulares e a formação humana. Nesta escola, pouco via o diretor, porém, havia três coordenadores pedagógicos, sendo um para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, um para as séries finais do Ensino Fundamental e um para o Ensino Médio, além de uma orientadora educacional para cada setor.

Nesta escola, dada a imensa quantidade de professores, havia necessidade de um profissional para facilitar a articulação entre os pares, tanto para garantir a uniformidade do currículo em sua horizontalidade como em sua verticalidade. Esta mediação era feita pelo CP.

De 1987 a 1992, trabalhei como professor de Língua Portuguesa para o curso de Magistério; depois, com sua extinção, assumi a frente de Leitura e Produção de Textos (LPT) para o Ensino Fundamental e Médio, até 2006, quando fui convidado para assumir o cargo de CP para o Ensino Médio.

O convite para assumir o cargo de CP foi decorrente de três fatores da mesma grandeza:

A) Meu compromisso com a minha formação continuada, pois participei de mais de 40 cursos entre extensão universitária, capacitações, congressos, especializações em Leitura e Produção Textual e em Psicopedagogia;

B) Meu compromisso com o Projeto Político-Pedagógico da instituição e participações efetivas nas reuniões pedagógicas, com clareza e transparência e,

### C) A confiança dos pares.

Já como CP, segui com minha formação continuada, fazendo uma especialização em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Católica de Brasília.

Enfim, coordenador.

### **Pensando bem, por que existe o Coordenador Pedagógico?**

Em momentos da minha atuação como professor, perguntei-me acerca do porquê da existência de um CP! Claro, pois em minhas primeiras experiências de docência esta figura não existia e sempre obtive a ajuda dos colegas. Como resposta, ouvia que CP assumia um papel semelhante ao de um técnico de futebol, que mesmo sabendo que todos os jogadores do time são excelentes, é alguém fora do campo capaz de orientar para que cada um possa executar o melhor de si para se obter os melhores resultados.

Confesso que, quando aceitei o convite para ser CP, encarei-o de forma poética, romanceada. Visualizei-me estudando, planejando atividades com os estudantes, discutindo o projeto pedagógico da escola com os professores com o objetivo de criar estratégias para sua realização. Ledo engano. Foi no exercício da função que recebi o corolário das minhas atribuições como coordenador, conforme as normas e procedimentos da instituição, assinado pelo diretor pedagógico em 2003:

- Planejamento e acompanhamento de cursos.
- Elaboração (com os professores) e acompanhamento de projetos.
- Seleção e contratação de professores.
- Reunião pedagógica mensal.
- Entrevista com pais e alunos novos.
- Conselho de Classe e reunião com pais.
- Controle de pagamento de horas adicionais e de faltas.
- Elaboração do horário das classes.
- Cuidar para o cumprimento das regras escolares.
- Cuidar dos procedimentos gerais para os educadores.



- Montagem das salas de aulas.
- Revisão de avaliações para ver se estão em consonância com o plano de ensino e proposta pedagógica.
- Organizar plantões, reposição de aulas e recuperação de alunos.
- Cuidar da distribuição das avaliações durante o trimestre.
- Promover ações de integração entre alunos do 9º ano do ensino fundamental 2 com o ensino médio.
- Construir com os professores o perfil das salas.
- Orientação aos pais.
- Organização de palestras para os pais, alunos e professores.
- Acompanhamento de alunos com dificuldades.
- Formação de professores.
- Adaptação de alunos novos à grade curricular.
- Cuidar da disciplina de alunos.
- Cuidar da rotina do auxiliar de coordenação.
- Treinamentos esportivos.
- Montagem do plano escolar.
- Organizar excursões e estudos do meio.

Além das atribuições específicas para a função de CP, há também outras, que melhor seriam se desempenhadas por setores específicos, como:

- Controle de estoque.
- Elaboração do jornal informativo.
- Malote e correspondência interna.
- Segurança interna.
- Matrículas e prontuário dos alunos.

Claro é que este rol de atividades não acontece no mesmo momento, mas ocupa grande parte da deliciosa tarefa de discutir projetos pedagógicos, estratégias de aula, planejamento de ações, entre outras. Assim, como tantos colegas, sigo a ordem natural dos acontecimentos, executando as tarefas de acordo com as necessidades e concentrando o trabalho com os professores em reuniões mensais, de duração de 4 h/a.

Tantas são as atribuições que se distanciam das atribuições principais<sup>5</sup> de um CP. Mesmo assim, sou realizado profissionalmente, pois esta diversidade garante um dinamismo para mim, dentro da escola, muito embora reconheça que haveria maiores avanços no que se refere ao trabalho pedagógico se eu pudesse focar mais e melhor nas atribuições principais do cargo que ocupo.

### **O fato de ser assim não significa que tem que ser assim**

Se no início de minha atuação privilegiava as questões operacionais por não ter clareza da função - como encaminhar documentos ao setor de reprografia, observar a limpeza e organização do ambiente e estar presente no pátio e corredores -, do lugar do coordenador surgiu a necessidade de estudos para qualificar meu trabalho. Afinal, para que um CP se um “auxiliar de serviços gerais” poderia fazer uma boa parte da rotina? Por indicação (e também doação) de uma amiga, conheci as publicações sobre o tema “coordenação pedagógica”, organizadas e/ou coordenadas pela professora Vera Placco (2003, 2011, 2011b, 2012). Um novo mundo se descortinou e maior ficou a necessidade de prosseguir com os estudos.

Oportunamente, recebi o patrocínio da rede de escolas onde trabalho para fazer uma especialização *lato senso* pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Nesta pós, a maioria das disciplinas discutia o tripé FORMAR-ARTICULAR-TRANSFORMAR, conforme Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6-7) e, com isso, minha necessidade de aprofundar os estudos sobre coordenação também se ampliava. Estava (e ainda estou) vivendo a máxima socrática “só sei que nada sei”.

Uma informação relevante para o contexto é que sempre me senti sozinho, pois, onde estariam os outros CP com quem eu pudesse compartilhar meu aprendizado ou minhas angústias? Havia um grupo de coordenadores pedagógicos que também fizeram o curso à distância pela UCB mas, nas salas de discussões, poucas eram as partilhas de experiências e poucos eram os que se dispunham a ampliar as relações. Também, o que era publicado nos fóruns me chamou a

---

<sup>5</sup> Entendo como funções principais a mediação do projeto político e pedagógico da escola e a contribuição com a formação do professor no exercício de sua função.

atenção: havia ali um material a ser investigado, pois revelava concepções e práticas de CP com experiências comuns e, ao mesmo tempo, singulares.

Surgiram, então, minhas primeiras perguntas, as que constam no projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo para o mestrado: como o professor coordenador é formado? Ele é autor de sua prática? Qual deve ser o processo de formação do profissional capaz de desempenhar as tarefas de “articular – formar – transformar”?

Com essas questões pulsantes e pungentes, a produção acadêmica que se refere à coordenação pedagógica foi se descortinando, acrescida de outras advindas da participação no “Seminário e Grupos de Pesquisa”, entre elas, uma nova possibilidade de formação do e para o Coordenador Pedagógico: parcerias estabelecidas entre universidades e escolas. A busca por um aprofundamento neste tema revelou, dentro dos meus limites de neófito de mestrando, uma carência de produções neste campo de pesquisas. E outras possibilidades de pesquisa surgiram, como investigar CP que passaram por esta experiência. Surge assim a questão que será respondida por este trabalho: **quais são as lições extraídas por coordenadores pedagógicos a partir de experiências com as parcerias entre universidade e escola?**

Para discutir esta questão e a ela responder, entrevistamos coordenadores pedagógicos que participaram de diferentes parcerias, em diferentes cidades e universidades. Para melhor compreensão, organizamos este trabalho em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e referências, a saber:

#### Capítulo 1: Sobre a Coordenação Pedagógica

- O objetivo deste capítulo é discutir a função de coordenador pedagógico. Para isso, recorre-se a um recorte histórico de sua constituição, à discussão de suas principais atribuições e, principalmente, ao processo percorrido que o aproxima do profissional responsável pela formação dos professores e pela mediação do currículo na escola.

## Capítulo 2: Sobre a Parceria entre a Universidade e a Escola

- O capítulo discute os conceitos de parcerias, os obstáculos que podem ser transpostos com elas e as possibilidades de crescimentos que proporcionam aos seus participantes, tanto pesquisadores como professores da escola básica.

## Capítulo 3: Sobre a Metodologia

- São mostrados os caminhos percorridos para a construção da pesquisa e elaboração das análises, as razões de o porquê se escolheu construir uma pesquisa qualitativa e usar entrevistas semiestruturadas para levantamento das informações, assim como a utilização do paradigma indiciário como base para a elaboração das análises.

## Capítulo 4: Sobre as Análises

- O capítulo sistematiza as análises das entrevistas com os coordenadores organizando as lições das experiências em três eixos: 1. Desmitificação da relação entre universidade e escola e consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas; 2. Compreensão do próprio lugar como CP e valorização do próprio trabalho; 3. Valorização das ATPC como espaços de formação e do professor como parceiro.

É a partir desta estrutura que se passará, então, a discutir as funções e o perfil do profissional “coordenador pedagógico” no capítulo a seguir.

*“Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança de especialistas em soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.”*  
*(Jorge Larrosa)*

## **CAPÍTULO 1 - Sobre a Coordenação Pedagógica**

Para nos apropriarmos da importância do Coordenador Pedagógico (CP) em uma unidade de ensino, urge que se conheça o histórico do cargo/função de CP, cuja gênese, segundo Saviani (2002, p. 20-21), é marcada pela ideia de fiscalização ou supervisão. Para entendermos esta marca, faz-se necessário recorrer a alguns recortes da história da educação para contextualizarmos esta função.

Saviani (2002, p. 13-14) nos demonstra como “a função” supervisora foi construída e, “implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens” e, à medida que esta função vai sendo explicitada, a ação supervisora passa a ser profissão, uma “especialidade com contornos definidos”, com traços dela e que a distingue das demais. Esses traços serão detalhados em sessão própria, ao apresentarmos as atribuições da figura do CP, hoje.

Com a transformação das relações humanas, a partir de novas configurações políticas, econômicas e sociais e como consequência da produção cultural<sup>6</sup>, a Época Moderna delegou para a escola o processo de ensino, a fez necessária para a inserção dos homens no meio de produção industrial e o domínio da leitura passou a ser condição para a produção, pois as relações deixaram de ser de pai para filho, como nas estruturas feudais, e passaram a ser pautadas em constituições escritas, além da evolução das ciências que exigiam registros escritos de sua produção, já que não existe ciência oral. Isso torna a escola o cenário principal e dominante de educação e sua generalização se fez necessária para difundir e perpetuar as necessidades das novas relações sociais e de trabalho (SAVIANI, 2002). A conclusão é: se a escola assume o caráter de mediadora das necessidades de produção e de outras necessidades, é mister que haja a figura de alguém que supervisione se esta ação está sendo feita a contento: eis que temos então a ideia de supervisão escolar, que posteriormente passou a ser também associada ao papel do CP, objeto deste estudo.

---

<sup>6</sup> Aqui entendida como o conjunto de toda produção humana.

No Brasil, esta acepção é datada de 1570, com a adoção do Plano Geral dos jesuítas que adotam o *Ratio Studiorum*<sup>7</sup> e que apresenta um supervisor para o cenário escolar, a quem cabia fiscalizar se a realização da prática educativa seguia as suas regras regulamentadoras. “O *Ratio* previa a existência de um prefeito geral de estudos” (SAVIANI, 2002, p. 21) e, à medida que fossem surgindo necessidades, poderiam existir também um prefeito dos estudos inferiores e um prefeito de disciplina. Seguem algumas das regras regulamentadoras das atribuições deste prefeito:

5. Os Professores expliquem toda a matéria. - Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada.
17. Ouvir e observar os professores. De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade. Se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor. (RATIO STUDIORUM, s/d)

Com a expulsão dos jesuítas e de seu sistema de ensino, em 1759, diluiu-se a figura do prefeito dos estudos e surgem, em sequência, outras designações para as mesmas funções, como diretor geral dos estudos, comissários. Esta supervisão englobava tanto os aspectos administrativos e legais como o técnico-pedagógico, e apresentou a realização das atividades administrativas e as pedagógicas realizadas por atores diferentes, passando a, a partir de então, existir o supervisor no âmbito do sistema e o para o âmbito escolar, o professor coordenador.

Assim, fica delineada a origem do CP como um fiscal ou supervisor do ensino, o que difere de suas atribuições atuais. Os estudos sobre o papel deste profissional serão apresentados na seção seguinte.

### **1.1 O Coordenador Pedagógico: funções e atribuições em disputa**

O breve histórico sobre as origens da supervisão e como o foi apresentado objetiva introduzir o papel atual do CP, que ainda carrega marcas de seu caráter

---

<sup>7</sup> Plano Geral dos Jesuítas, adotado no Brasil, que já traz a ideia de supervisão escolar. Origina-se das *Constituições* da Companhia de Jesus elaboradas por Inácio de Loyola.

fiscalizador e regulamentador, associado à atual e principal função, que é a de estimular a competência pedagógica dos professores. De acordo com Fernandes (2009), o CP tornou-se o profissional a quem coube o controle e a implantação das reformas educacionais propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conhecida como “Escola Padrão”, a partir dos anos 90. Tem-se, então, de acordo com Fernandes (2009), um retorno às origens históricas da figura deste supervisor escolar, o que legitima Saviani (2002, p. 27) quando este relata

o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares.

O mesmo autor discute também que a função de supervisor é meramente política, a serviço dos interesses da classe dominante e, quanto menos explícita é esta atribuição e quanto mais travestida de procedimentos técnicos, mais ela serve a esta função.

Este modelo de escola implantando no estado de São Paulo nos anos 90, a Escola Padrão, embora disponível apenas em pequena porcentagem das unidades escolares do Estado de São Paulo, trouxe alguns avanços para a educação, como a redução de no mínimo três h/a da jornada do professor em sala de aula e, principalmente, a implantação de reuniões com o CP, atividade chamada de Horário de Trabalho Pedagógico, o HTP. Segundo Franco (2013), o HTP foi ampliado para todas as escolas e professores da rede estadual de ensino paulista, em 1997, sendo obrigatório para os professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental e optativa para os professores das séries subsequentes, situação que se alterou em 1998 com a mudança de nomenclatura, de HTP para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), cujas horas passaram, assim, a ser obrigatórias e destinadas à formação continuada em serviço dos professores do ensino fundamental. A designação HTPC foi alterada pela Resolução SE nº. 8, de 19/01/2012a,

a qual dispõe sobre a jornada de trabalho dos docentes da rede estadual de ensino, de acordo com a Lei Federal nº 11.738/2008 que determina o mínimo de um terço dessa jornada para o trabalho pedagógico sem alunos. Como a lei estipulou uma jornada em horas e não em aulas, e no estado de



São Paulo as aulas têm duração de 50 ou 45 minutos, o governo usou o critério da lei para definir a jornada, fazendo uma equação entre horas-aula e horas-relógio. Dessa forma, a nomenclatura HTPC mudou para ATPC (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) satisfaz uma das sugestões para “começar a reverter os baixos índices de rendimento escolar” (PALMA FILHO, 2010, p. 169), pois é um tempo para a formação em serviço, com a coordenação, “estimulando a reflexão crítica e coletiva sobre os problemas detectados no cotidiano escolar e com vista a propostas de ação próprias da unidade escolar” (idem, p. 171). Com esta proposta de estudos na ATPC, mesmo que o CP carregue as marcas históricas da supervisão e que ele tenha ressurgido como fiscal de execução de políticas públicas, conforme Fernandes (2009) e Saviani (2002), ao CP cabe favorecer ou conduzir a formação em serviço dos professores.

A ATPC é apresentada, de acordo com Cunha e Ometto (2013), como um espaço legítimo de trabalho e em especial para a formação continuada dos professores, a qual não deve ser entendida como uma alternativa para completar lacunas da formação inicial dos docentes. As ATPC, nesta perspectiva, são

instâncias formativas privilegiadas, oferecendo oportunidades para que professores e gestores confrontem as suas posições, interroguem o vivido, elaborem projetos conjuntos, assumam a colaboração e interlocução sobre práticas como possibilidade de formação compartilhada (idem, p. 403).

Com as ATPC, deram início na rede pública de ensino do Estado de São Paulo as conquistas da atual configuração das atribuições do CP, as quais serão apresentadas a seguir, pelas principais resoluções da Secretaria de Educação do estado de São Paulo a esse respeito. Importante destacar que o CP, na rede estadual paulista, é identificado como Professor Coordenador<sup>8</sup> (PC).

A Resolução SE 88 (SÃO PAULO, 2007), em seu artigo 4º, apresenta os requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições do CP e destaca para este trabalho o inciso I, em que o professor deve ser portador de uma licenciatura plena e experiência de docência no segmento ou nível que pretende coordenar. A

---

<sup>8</sup> Encontramos, em outras redes de ensino, outros nomes que identificam a função do coordenador pedagógico: orientador pedagógico, pedagogo, supervisor pedagógico, entre outros.

Resolução SE 53, de 24-6-2010 (SÃO PAULO, 2010) não altera os requisitos necessários para ocupação desta função.

Também, a mesma resolução apresenta as condições para o ingresso do professor como CP da Rede Estadual Paulista de Ensino e destaca-se neste documento, em seu Artigo 5º, que o profissional deveria fazer uma prova escrita para acesso ao cargo, entrevista individual e apresentar um projeto que visasse à melhoria do processo de ensino e aprendizagem de uma unidade escolar. Essas condições para acesso ao cargo foram alteradas pela Resolução SE 42/2012 (SÃO PAULO, 2012), que em seu Artigo 5º passa a função de CP para posto de trabalho cujo acesso far-se-á por um ato do Diretor de escola e no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino. As alterações propostas pela Resolução SE 42/2012 permitem leituras como a de Mello (2013, p. 92):

Essas mudanças na legislação que regulamentam o ofício do PC mostram-nos que a Seesp tem se preocupado mais com a ocupação do cargo que com o tipo de formação e experiência que o professor deve ter para ocupá-lo, ou com quem decide se ele faz jus ao posto.

Comungando com este pensamento de Mello, pode-se questionar a formação deste profissional designado para ocupar essa função dentro da escola e como esta decisão está centralizada na figura do diretor. Corre-se o risco de ser indicado para o posto um profissional que atenda outras demandas do cotidiano da escola, de interesse do diretor, e não o profissional capacitado para articular o currículo e promover a formação continuada centrada na escola. Eis, então, mais uma razão para se pensar a formação continuada do CP, no exercício de sua função, já que a ele cabe promover a mesma formação aos professores.

## **1.2 Qual o papel do coordenador pedagógico, afinal?**

Mello (2013, p. 88) apresenta as funções do CP e constata uma mudança de foco nas suas atribuições: de uma função supervisora a uma função “facilitadora de processos pedagógicos”, pois este profissional, conforme a Resolução 88 (SÃO PAULO, 2007),

acompanha e avalia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; intervém na prática docente incentivando os professores a adotarem práticas inovadoras; assume o trabalho de formação continuada dos professores da escola promovendo o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional desses professores (MELLO, 2013, p.88).

Essas atribuições são ratificadas pela Resolução SE 03/2013, que apresenta os atributos necessários para o exercício de Coordenador Pedagógico. De acordo com o seu Artigo 5º, este profissional deve:

- I - apresentar competência como gestor pedagógico, sendo capaz de planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;
- II - ter dinamismo, espírito de liderança e saber se relacionar com os demais profissionais da escola, de forma cordial e organizada;
- III - saber trabalhar em equipe como parceiro;
- IV - conhecer as concepções que subsidiam práticas de gestão e curriculares, tais como de gestão democrática e participativa, bem como concepções pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos níveis e modalidades de ensino;
- V – promover a integração horizontal e vertical do currículo no ensino fundamental e médio;
- VI – estimular abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- VII - ter atitudes proativas no sentido de melhorar sua própria formação profissional, bem como a dos demais gestores e professores;
- VIII – analisar índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e projetos desenvolvidos no âmbito da escola;
- IX – analisar indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação da aprendizagem em processo quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem.

Entre as atribuições do Professor Coordenador listadas nas resoluções citadas, constata-se a similaridade em suas funções, as quais podem ser sintetizadas conforme Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6):

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da realidade escolar.

Essas atribuições aproximam o CP das escolas do Brasil à figura do conselheiro pedagógico, profissional que, enquanto na França tem a função de assistir os professores com o objetivo de otimizar o tempo e a organização para o funcionamento do ciclo pedagógico, no Canadá faz o aconselhamento do pessoal do ensino no que diz respeito à escolha e uso de métodos e material didático-pedagógico que favorecem a aprendizagem e a qualidade do ensino (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011b). Distancia-se, assim, o CP das atribuições fiscalizadoras quando pensadas em suas origens coloniais e período de industrialização à medida que o aproxima de um profissional formador por excelência.

Todavia, essas novas atribuições nos convidam à reflexão sobre a formação do CP. Placco, Almeida e Souza (2011b, p. 253) retratam, com base em pesquisa que ouviu diretores e CP, que tanto “CP como diretores enfatizam a importância de formação específica para os coordenadores que exercerem suas funções. Entendem que o CP esteja em formação permanente.” Também, esses autores (2011b, p. 254) revelam os novos significados em que se percebe neste novo CP

um profissional extremamente comprometido com a função, o que implica muita dedicação e, principalmente, comprometido com sua própria formação, entendendo-a como fundamental para sua prática, visto que ela visa poder atender os professores em suas necessidades.

Esta ideia é também defendida por André e Vieira (2012, p. 19) ao apresentar o CP como o profissional que atua sempre em um espaço de mudança e como um profissional atento a oportunidades que possam “provocar nos professores possíveis inovações”.

Surgem, conseqüentemente, os dilemas na atuação do CP, originados nesta um tanto quanto rápida variação em suas atribuições, conforme o já apresentado pelas discussões anteriores.

### 1.3 Coordenação pedagógica: dilemas

Segundo Pacheco (1995 apud SADALLA et al., 2005, p.73), todos os profissionais são obrigados a “tomar decisões importantes que muitas vezes produzem os dilemas”. Por sua vez, “os dilemas são situações problemáticas que se apresentam às pessoas, constituindo-se como objeto de preocupação e reflexão constantes” (id.). Pensar os dilemas do trabalho do CP remete-nos à dificuldade de o professor – no caso em questão o coordenador pedagógico – “conseguir unir dois aspectos muito importantes: a teoria que possui e sua prática cotidiana” (SADALLA et al., 2005, p. 73). Instala-se assim o dilema, ou seja, a dificuldade de unir a prática com uma teoria, justamente pela falta daquela. Há que se pensar, então, em um *onde, quando e como* pode o CP aproximar a teoria da prática e, para isso, Cunha e Prado (2008, p. 38) apresentam “a escola como lugar de formação/trabalho e *locus* de produção de conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria”. No entanto, parte dos CP são ou foram professores, muitas vezes especialistas, que deixaram a sala de aula para ocupar a função de coordenador, portanto, sem a formação para o exercício do novo papel e, como se sabe, “a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011b, p. 280).

Esse fato – a origem do CP, sua formação – pode contribuir para duas situações: uma delas é fazer com que se promova na escola reflexões sobre a prática e até mesmo que estas reflexões reforcem teorias do senso comum, pela falta de um referencial teórico ou de estudos de teorias científicas, podendo-se aplicar aqui o alerta de Oliveira (1996, apud CUNHA & PRADO, 2008), de que não há crescimento se as discussões ficarem apenas na troca de experiências. A outra, que o CP privilegie a articulação do coletivo como um todo em detrimento da formação de professores ou da promoção da transformação da realidade por meio de um processo reflexivo.

Sobre as escolhas, quando não se tem clareza do que é prioritário, as decisões tomadas nem sempre são as adequadas. Este dilema pode levar a um mau uso da função de coordenação pedagógica. Matus (apud PLACCO, 2003a) distingue quatro

momentos de organização da rotina para as atividades do CP, assim nomeadas: Importância, Rotina, Urgência e Pausa, sendo que Importância são as ações previstas no projeto pedagógico da escola, Rotina as necessárias para a rotina e funcionamento da escola, Urgência abrange as situações imprevistas, mas que exigem cuidados e, por fim, Pausa engloba as necessidades individuais, como descanso, férias. Muitas vezes, a falta de formação para a função de CP faz priorizar e administrar as questões de Rotina e Urgência, depois as questões de Importância e Pausa. A confirmação desta afirmação está em Bruno (2003, p. 76), conforme relato: “Tornei-me o ‘arrimo’ da escola, substituto da diretora à servente.” Também, segundo Franco (2008, p. 123), a maior parte dos CP gasta seu tempo em tarefas burocráticas solicitadas pela diretoria de ensino, organização de eventos, encaminhar questões disciplinares e improvisando “esquemas”<sup>9</sup> para acomodar os alunos quando há falta de professores. Aspectos da função primeira do CP, que é contribuir com a formação dos professores e transformar a realidade escolar, ficam, então, relegados a segundo plano na maioria das escolas. Em suas pesquisas, Cunha e Prado (2008, p. 44) confirmam isso ao apresentarem que

as coordenadoras [...] concordaram que atuam na perspectiva de urgências, absorvidas por atividades de rotina, angustiadas por não responderem às atividades de importância, longe dos momentos de recuperação proporcionados pelas pausas.

Discussão semelhante também é apresentada por Pereira (2013, p. 44), em cuja análise conclui ser o CP o

profissional “polivalente” da escola devido à quantidade e variedade de atribuições que são assumidas por si. É-lhe cobrado que dê conta de não deixar lacunas que prejudiquem o andamento da escola e que também ofereça apoio a toda sorte de imprevistos.

Clementi (2001, p. 61) também contribui para apresentar os trabalhos urgentes que o CP executa:

O dia a dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor e, para isso, planejar reuniões; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo. [...] Ainda precisa cumprir uma série de atividades burocráticas em relação à organização do trabalho: preenchimento de fichas e dados dos alunos; fichas de entrevistas; relatórios; organização dos protocolos de observação das salas de aula; organização de cartas aos professores e registros das reuniões com eles. Considerando uma dimensão maior de seu trabalho,

---

<sup>9</sup> Depreende-se que boa parte dos CP atua nas questões de Urgência, cf. Matus.

ainda participa de reuniões com a equipe não docente da escola (outros coordenadores, diretores, funcionários); participa dos projetos coletivos elaborados nesses momentos; lida com questões organizacionais e burocráticas (organizar e participar de seleção de alunos, preencher papéis solicitados pela Secretaria de Educação, entre outros), além de ter de investir em seu próprio aprimoramento profissional, a que não é normalmente incentivado, e estar atualizado com relação às políticas educacionais vigentes.

Em que pese a diversidade de atribuições do CP, André e Vieira (2012) afirmam que é na experiência cotidiana que este profissional aprende a organizar as suas ações de modo a não se ocupar apenas com as urgências.

Neste ponto, alguns conceitos elaborados por Agnes Heller podem contribuir com o raciocínio e a discussão. A autora elabora parte importante de sua obra em torno do que chama de cotidianidade, “a vida de todo homem e do homem todo” (HELLER, 2000): a dimensão da vida de cada ser humano imerso num sistema social, mas que escapa às (ou é insuficientemente contemplada pelas) análises sociológicas amplas, voltadas aos movimentos de classes ou grupos. É a cotidianidade, para Heller, que fundamentalmente move a história, e é nela que ocorrerão as revoluções – apresentadas como possibilidades, não destino. Porém, a cotidianidade é, também, a dimensão da vida humana que mais se presta à alienação, entendida como a separação entre as atividades da vida particular de um homem e o desenvolvimento histórico da humanidade - respectivamente, entre o ser particular e o ser genérico (PATTO, 1993; HELLER, 2000). Em outras palavras, é na vida cotidiana que o homem se encontra mais sujeito a se limitar ao desempenho de papéis pré-estabelecidos, por terceiros ou pelas circunstâncias, sem que se reflita sobre sua participação na sociedade e na história; na conceituação de Heller, é apenas a partir da integração entre essas dimensões – o particular e o genérico – que cada sujeito passa a ser, propriamente, um indivíduo.

Sobre isso, Agnes Heller destaca que assumir e desempenhar um ou mais papéis bem como a quantidade de papéis desempenhados não são bons indicadores do grau de alienação da cotidianidade de um sujeito: é a escolha e o desempenho livres e conscientes da posição do papel ou dos papéis a serem desempenhados que permitirão essa avaliação, de acordo com o envolvimento do indivíduo em questão com sua dimensão humano-genérica (PATTO, 1993).

Pelo descrito no parágrafo anterior, podemos esclarecer o risco de maior alienação do trabalho do CP: sua função pouco definida na prática, caracterizada tanto pela variedade de ações de diferentes coordenações em diferentes escolas quanto pelas várias tarefas, de naturezas diversas, atribuídas ao mesmo sujeito, dificulta a reflexão a respeito de qual é o papel do CP nesse contexto, e de como melhor desempenhá-lo. Assim, o trabalho torna-se a execução de uma lista de tarefas heterogêneas e pouco integradas entre si, sujeitas a serem desempenhadas mecânica e economicamente por um agente pouco consciente de sua função, ou como “reféns da heterogeneidade do cotidiano escolar e dos imprevistos que aparecem na rotina” (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013, p. 176). De acordo com os mesmos autores, este contexto leva a ações pautadas na “experiência, orientadas por motivações efêmeras, em constante alteração, orientadas por um pensamento ultrageneralizador”<sup>10</sup>.

De acordo com o exposto sobre o histórico da coordenação pedagógica e o como ela voltou no estado de São Paulo, atribuímos também ao fato de a preocupação com as técnicas e com as estratégias de ensino ser maior que a preocupação com os fundamentos das ações um dos elementos que leva a um trabalho dos educadores pautados na ultrageneralização. No caso, chegam às escolas decisões tomadas nas esferas administrativas das redes de ensino para que estas executem, sem haver formação para isso, e são várias, como ocorreu no início dos anos 80, com as teorias de Emília Ferreiro<sup>11</sup>, implantação do Ciclo Básico e outras atuais, como o envio de cadernos de atividades para professores utilizarem nas suas aulas. Exige-se então do docente que sua prática – que ele executa há anos e que apresenta resultado – seja substituída por outra que ele desconhece ou que sua experiência diz que não convém para aquela realidade. Embora se saiba que

---

<sup>10</sup> “O pensamento ultrageneralizador é aquele baseado em juízos provisórios ‘que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseado neles, fomos capazes de atuar e nos orientar’”. (HELLER, 2000, p.34, apud CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013, p.176) .

<sup>11</sup> De acordo com a revista “Nova Escola”, Emília Ferreiro “se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende.” Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em 13/01/2015.



comunicar aos professores ou alunos que determinadas ações devem ocorrer não significa que essas ações ocorrerão, pois as pessoas não se comprometem com comunicados, mas com ações decorrentes de objetivos comuns. E querem e precisam ser ouvidas sobre elas (PLACCO, 2003, p. 53).

Assim, o CP se vê aprisionado em mostrar ao professor o que sua rede de ensino espera dele ao mesmo tempo em que sabe que na sala de aula a ação poderá ser outra. Há avanços neste dilema quando o diretor propõe uma gestão democrática e colaborativa, inserindo de fato a comunidade escolar na elaboração do Plano de Ação e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas esta forma de trabalho em escolas ainda não é a regra.

Em que não pese os resquícios da racionalidade técnica, há a dificuldade de mudanças tanto por parte dos coordenadores como por parte dos professores. Mas não são quaisquer mudanças e sim as que vão ao encontro de construção de grupos de estudos, de parcerias internas (com os professores e gestores) e externas (com universidades), conforme estudaremos adiante, pois

confrontar-se com expectativas de mudanças de e em sua prática, como exigência da própria prática, da teoria e da própria realidade educacional brasileira é fundamental. O confronto com a experiência do outro, com questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência da própria sincronicidade. “O confronto com a mudança não é algo tranquilo nem ocorre sem resistências.” A busca de justificativas ao trabalho para que fique como está, a não percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. (PLACCO, 2003, p. 54).

Ao contrário de mudanças e atualizações na tecnologia – que são rápidas, esperadas ou desejadas –, as em educação são lentas e muitas vezes, quando chegam, seu momento já passou. Essa resistência se dá ou pela falta de informação ou pela memória saudosista do docente, presa a um momento histórico de sua formação. Isso não quer dizer que a educação deva seguir modismos, mas que exige uma formação contínua com o objetivo de acompanhar os avanços das pesquisas em educação e espaço de reflexões coletivas para viabilizar sua prática. Esta formação contínua será conseguida, entre outras atividades, por meio de grupos de formação centrada na escola e parcerias entre universidade e escolas.

O motivador para reflexões sobre as práticas dos professores é o CP e para isso a função existe. Entretanto, o saber fazer esta reflexão demanda preparo dele para levar o grupo a movimentar-se, a sair da zona de conforto e pensar a escola como um todo e a aceitar que

o aparecimento de contradições entre aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos professores, em geral dados como definidos e definitivos, deve gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência (PLACCO, 2003, p. 59).

#### **1.4 A formação do Coordenador Pedagógico**

Se refletirmos sobre a formação do CP pelo viés de sua constituição histórica, conforme o apresentado neste trabalho, podemos relacioná-la ao par ciência e técnica, conforme o apresentado por Larrosa (2002, p. 20), ou seja, “sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas”. Cabe, assim, a esses sujeitos, a fiscalização, a aplicação e o acompanhamento de uma proposta a ser executada, desconsiderando pouco ou muito o saber acumulado dos demais atores envolvidos no processo educativo. Esta perspectiva prevê um mundo estático em que há uma aplicação direta e prática do que se aprende ao mundo do trabalho, por considerá-lo estável o suficiente para que isso aconteça (Cf. CANÁRIO, 2001)

No entanto, hoje, a imagem do coordenador pedagógico que predomina é a do profissional que - em uma instituição de ensino - recebe pais, auxilia professores, cuida dos alunos, enfim, alguém que articula diferentes instâncias dentro de uma mesma escola. Placco e Souza (2012, p. 49) agregam que o CP é um mediador e, para assumir-se como tal, “o ponto de partida é que o CP é um profissional que, assim como o professor, precisa dedicar-se à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática”. Isto posto, a atribuição comum ao CP – nas falas destes últimos autores – é a formação

em serviço do professor e, para que esta formação se dê, há também a sua própria formação.

A mediação apresentada por Placco e Souza (2012) não se restringe à figura que está entre uma coisa e outra, triangulando-a apenas, pois mediação é entendida como processo que promove o acesso à produção da cultura e este processo é realizado pelo outro, sendo o outro representado por pessoas de nossas relações. Assim, “nesse sentido, é possível pensar a mediação como intervenção, visto promover a transformação de dadas funções psicológicas” (idem, p. 50). Ainda de acordo com essas autoras, só será intervenção se esta promover esta transformação, o que inviabiliza o conceito de mediação como “estar entre”, apenas. Assim sendo, o CP como mediador é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas (idem, 2012).

Isto posto, a atribuição comum ao CP – nas falas dessas últimas autoras – é a formação em serviço do professor e, para que esta formação se dê, há também a sua própria formação. No contexto, claro está que esta formação (mediação e intervenção) se dá no trabalho coletivo, entendido como possibilidade de estar junto, relacionar-se, trabalhar com os outros nas intenções e operacionalizações, investindo nas relações entre os profissionais como espaço para se trabalhar os valores, a diversidade e as diferenças que caracterizam os contextos educativos em que se desenvolve a educação como prática social coletiva (idem, 2012).

Cunha e Ometto (2013), conforme foi apresentado em seção específica e consoante Placco e Souza (2012), apontam a ATPC como o legítimo espaço de formação continuada em serviço quando, além da formação dos professores a partir de suas experiências, ocorre também a formação dos CP, pois é neste espaço que se permite

criar situações que permitam aos mesmos aprender a pensar e a agir de modo diferente, pois é a reflexão, segundo Canário (2000), que conduzida de modo sistemático e na interação com os pares que permitirá a transformação das experiências. Importa destacar que a reflexividade não é um estado a ser atingido, mas um modo de funcionamento do psiquismo

humano, aprendido, mediado, que vai se transformando ao longo da experiência dos sujeitos nas práticas culturais em que se inserem, dentre elas a própria docência (CUNHA e OMETTO, 2013, p. 403).

Este espaço de discussão e aprendizagem – a ATPC –, por proporcionar a formação dos professores e dos CP a partir da reflexão da e sobre a prática, remete-nos a pensar a educação sob a ótica do binômio teoria e prática. Nesta, ao contrário do que acontece na relação ciência e técnica, que abre esta seção, os trabalhadores em educação aparecem “como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2002, p. 20).

Sob essa perspectiva, Canário (2001) contribui ao denunciar lacunas na formação inicial e contínua dos professores, sendo esta uma estratégia para se mudar a escola. Este autor atribui à falta de mudança – ou à lenta mudança – nas escolas o fato de a formação contínua ser embasada em processos de funcionamento da própria escola que se pretende mudar e conclui apresentando a necessidade de se pensar na formação de professores em ruptura com esta forma escolar; no cerne desta ruptura encontra-se o valor da experiência no processo de formação, até então desvalorizadas mediante à valorização de teorias, revelando o desequilíbrio entre elas. Desconsiderava-se “que os professores aprendem sua profissão nas escolas e [...] que o mais importante na formação inicial consiste *em aprender a aprender com a experiência*” (CANÁRIO, 2001, p. 3).

E o local legítimo para que isto ocorra é a ATPC, pois

na medida em que passam a considerar-se as dimensões coletivas do exercício do trabalho, a formação orienta-se, também, para a formação de equipes de trabalho que se formam em exercício e no contexto organizacional (de trabalho) (CANÁRIO, 2001, p. 7).

Assim, professores e CP passam a ser mais que técnicos que aplicam uma ciência, passam a ser mais que profissionais que discutem as relações entre a teoria e prática para serem pessoas que sentem e experienciam uma aprendizagem. Isto

feito, ela passa a ser parte do sujeito e não mais algo externo a ele e, de acordo com Canário (2001, p.6),

cada pessoa e cada profissional torna-se sujeito da sua própria formação e este é o ponto de vista que nos permite deslocar o centro das atenções, em termos formativos, das actividades de ensino para as actividades de aprendizagem.

Também, de acordo com Canário (2001), algumas ressalvas devem ser feitas: aprender com a experiência não significa aprender por imitação nem mesmo desconsiderar a teoria que sustenta a prática. É, sim, aprender a aprender com a experiência, criticamente, o que só pode acontecer em um espaço onde ela possa ser discutida e reconstruída de acordo com novos referenciais, em um processo reflexivo.

Chegamos, dessa maneira, a uma outra maneira de se pensar a educação: a partir do par experiência e sentido. Para Larrosa, (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Este conceito exclui, obviamente, os experimentos, ou seja, as ações que podem ser realizadas infinitas vezes e em lugares diversos, procedimentos valorizados pela ciência moderna, por estes não serem singulares. Na lógica de Larrosa (2002), o que importa não é o experimento em si, mas o como seus efeitos são vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo. Seguem as primeiras dimensões da experiência, de acordo com Larrosa (2011, p. 8):

1. Exterioridade, alteridade e alienação: têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o **isso** do “isso que me passa”.
2. Reflexividade, subjetividade e transformação: têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o **me** de “isso que me passa”.
3. Passagem e paixão: têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o **passar** do “isso que me passa”<sup>12</sup>

De Larrosa (2002, 2011) reafirmamos que a experiência é um fenômeno único, impossível de se repetir e que acontece com o sujeito a partir de um elemento externo a ele. Também, o significativo não é o ato realizado pelo sujeito, mas a relação dele com este ato, o como o sujeito é afetado pela experiência. A partir das proposições dos autores listados nesta seção, fica legítimo pesquisar

---

<sup>12</sup> Grifos nossos.

qualitativamente as lições de experiências dos quatro CP que participaram de diferentes parcerias com instituições de ensino superior diferentes. Os dados foram produzidos por entrevistas semiestruturadas e analisadas a partir de uma leitura ginzburgiana do texto, conforme especificações nos próximos capítulos.

*Pois, como nos lembra Freire (1998), teoria sem crítica  
pode virar blábláblá tanto quanto prática sem reflexão e  
aprofundamento pode virar ativismo. É preciso admitir  
que só é possível ler, reler, aprofundar e atualizar a  
prática se o próprio repertório de informação e reflexão é  
alimentado pela interlocução com colegas e autores,  
todos parceiros.*

*(Renata Cunha)*

## **CAPÍTULO 2 - Sobre a parceria entre universidade e escola**

É interessante que, antes de se tratar de um novo capítulo, busque-se uma contextualização histórica sobre o tema nele a ser discutido. Neste caso, é pertinente citar que relacionamentos entre universidades e escolas de educação básica pública não são recentes como se possa imaginar, pois há registro deles desde o século XIX, nos Estados Unidos (CLARK, 1988 apud GIOVANI, 1998).

Apesar de as parcerias não serem tão recentes, Foerste (s/d) chama a atenção para o fato de que o estudo dessas questões se iniciou no exterior na primeira metade dos anos 90 e, no contexto brasileiro, esses estudos são poucos.

Giovani (1998) justifica que o trabalho de parceria ou pesquisa em colaboração envolvendo professores da universidade e profissionais da escola nem sempre é reconhecido como um trabalho com legitimidade acadêmica e científica pela universidade. A pesquisa acadêmica tradicional, tendo como modelo as ciências naturais, está baseada nos interesses e prioridades do pesquisador, que realiza a “coleta de dados, a descrição da realidade, a análise de problemas, o estudo teórico e a proposição de soluções” (p. 11). Nesse sentido, o pesquisador externo ocupa um lugar social de consultor, especialista ou contratado e o professor da escola é reduzido à função de informante.

Além desse aspecto de natureza epistemológica e metodológica, o trabalho e a pesquisa orientados por algum modelo de parceria nas escolas exigem do pesquisador uma disponibilidade de tempo e recursos de financiamento nem sempre disponíveis. Carvalho (2004 apud ANDRÉ, 2008), que analisou 187 projetos de pesquisa apoiados pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq entre 1985 e 2003, constata que somente 43% dos trabalhos tinham como objeto de estudo a escola pública de ensino fundamental.

Esta escassez de pesquisas sobre a escola pública torna as que envolvem o tema significativas e relevantes, pelas contribuições que podem somar à comunidade investigativa.



## 2.1 Parceria: termos e conceitos a definir

De modo geral, a ideia de parceria está relacionada à realização de atividades em prol de interesses comuns (GIOVANI, 1998). Foerste (s/d, p. 8) também assume o mesmo ponto de vista ao definir que parceria, em sentido amplo, é uma maneira de se buscar “soluções negociadas coletivamente para problemas não resolvidos ao longo do tempo”.

No entanto, admitimos que há muitas formas de participação que definem lugares sociais e possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Essas diferenças têm relação com as ideias de cooperação e colaboração.

Damiani (2008, p. 214), apoiada em Costa (2005), chama a atenção para o fato de que o prefixo (*co-*) significa ação conjunta, mas que os termos precisam ser diferenciados. O verbo cooperar, segundo a autora, deriva da palavra *operare* que, “em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema”. O verbo colaborar é derivado de *laborare*, ou seja, significa “trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim” (COSTA, 2005, apud DAMIANI, 2008, p. 214).

A partir dessa distinção, esclarece que

na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo: apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecem relações que tendem a não hierarquização, compartilham liderança, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

Lüdke (2009) trabalha com a mesma lógica ao confrontar a relação desigual ou hierarquizada da cooperação à liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações características da colaboração.

Considerando essas diferenças, podemos compreender a classificação que Clark (1988 apud GIOVANI, 1998) faz dos professores participantes de parcerias: os "professores estudantes" seriam aqueles a quem conferências, cursos e aulas inaugurais estariam endereçados; os "professores informantes" seriam os sujeitos de pesquisa vinculados aos convênios, programas de pesquisa e programas experimentais; finalmente, o "professor parceiro", compreendido como participante, usuário e autor das parcerias e colaborador das pesquisas educacionais.

A depender da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos nas relações de parceria é possível distinguir parcerias cooperativas de parcerias colaborativas.

Na parceria cooperativa, conforme descrito por Ferreira e Miorim (2003 apud BRAGA, MACIEL E OLANDA, 2008, p. 3), a "autonomia e o poder de decisão são diferenciados, uma vez que a forma de participação não é igual para todos". Esse tipo de parceria parece corresponder aos modelos apontados por Foerste (s/d) e identificados como parceria oficial e parceria dirigida. A parceria oficial é aquela determinada pelo poder público que estabelece as políticas de implementação de ações das universidades na formação inicial e continuada dos professores. São os órgãos gestores quem ditam as regras sem considerar as especificidades das universidades e das escolas de ensino básico. A parceria dirigida, não necessariamente ligada às políticas públicas, é coordenada pelos pesquisadores das universidades, sendo que a escola é considerada como local onde as teorias são aplicadas.

A parceria colaborativa, segundo Foerste (s/d), decorre do esforço empreendido por professores da universidade e docentes de ensino básico que, a partir de ações reflexivas, se articulam a partir de objetivos comuns. Nesse caso, valoriza-se a complementaridade entre diferentes tipos de saberes e as "boas práticas" não são prescritas pelos pesquisadores externos, mas, ao contrário, admitindo-se a inexistência de consensos, abre-se espaço para problematizar, inclusive, o que compreende por boa prática.

Esse modelo é orientado por respeito mútuo e os professores da escola básica deixam de ser considerados cidadãos de segunda classe; a superação da hierarquia entre acadêmicos e professores decorre do reconhecimento de que os professores

da escola têm experiências e produzem conhecimentos e saberes sobre suas práticas (ZEICHNER, 1998).

Saraiva e Ponte (2003, p. 32-33) concordam que a colaboração entre professores da universidade e da escola pode “contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional (...) e, em última análise, a separação da teoria e da prática”.

Ao problematizarem as parcerias colaborativas, Cunha e Ometto (2013, p. 405) também destacam a importância da valorização dos saberes dos educadores construídos ao longo do tempo e a construção de vínculos de confiança que têm por base o respeito à realidade e produção da escola.

Na mesma linha de argumentação, Damiani (2009) ressalta que a parceria colaborativa fortalece a escola como um todo pelo fato de os atores que fazem o trabalho docente sentirem-se valorizados, uma vez que participam desde a elaboração de planos até a busca em conjunto de soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Importante destacar a distinção que há entre o trabalho em conjunto e a junção de trabalhos; a falta de clareza desses conceitos faz com que pessoas juntem-se em grupos, mas por não entender os objetivos de sua participação, não conseguem trabalhar de maneira colaborativa (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2009).

Nessa perspectiva de parceria, Giovani (1998, p. 5) observa algumas características:

- a) ênfase no trabalho coletivo;
- b) foco tanto nas questões práticas da escola real, quanto nos problemas teóricos;
- c) crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes;
- d) atenção tanto para o processo de estudo e investigação de tais problemas e questões, quanto para a implementação dos resultados obtidos.

Convém destacar que alguns autores referem-se ao termo grupo colaborativo, mas, observando sua caracterização, reconhecemos as semelhanças com o que está sendo assumido como parceria colaborativa.

A partir de suas pesquisas, Damiani (2008) apresenta os grupos colaborativos como aqueles em que todos os componentes compartilham, conforme suas possibilidades e interesses, as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido. Nesse tipo de grupo, os laços de amizade, a iniciativa individual e a motivação levam a uma maior produtividade. Fiorentini (2004, p. 59 apud BRAGA, MACIEL e OLANDA, 2008, p. 3) sistematiza as características desse tipo de grupo:

A participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e buscam autonomia profissional; há um forte desejo de compartilhar saberes e experiências, reservando, para isso, um tempo livre para participar do grupo; há momentos, durante os encontros, para bate-papo informal, reciprocidade afetiva, confraternização e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar ocorridos durante a semana; os participantes sentem-se à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar; a confiança e o respeito mútuo são essenciais ao bom relacionamento do grupo; os participantes têm oportunidade de produzir e sistematizar conhecimentos através de estudos investigativos sobre a prática de cada um, resultando, desse processo, a produção de textos escritos, os quais possam ser publicados e socializados aos demais professores; há reciprocidade de aprendizagem.

Temos que admitir que tanto grupos colaborativos quanto parcerias colaborativas podem prescindir de professores das universidades. É possível que os encontros de trabalho coletivo que acontecem nas escolas sejam marcados por essas características. No entanto, ao nos referirmos nesse trabalho de pesquisa aos grupos ou parcerias colaborativas, estamos considerando a relação entre professores da universidade e da escola básica.

## **2.2 Parcerias: obstáculos a vencer**

Expostos os conceitos de grupos colaborativos e parcerias colaborativas nas e com as escolas, há que se retomar Sá-Chaves e Amaral (2000), pois são quem abordam a questão do caminho da prática da reflexão solitária para um trabalho solidário, com ênfase no coletivo.

O professor solitário trabalha com *feedbacks* insuficientes para seu desenvolvimento profissional, por serem “superficiais e esporádicos, não sendo úteis para o aperfeiçoamento contínuo do desempenho” (HICKCOX et al., 1988 apud FULLAN e HARGREVES, 2001, p. 73). Dessa forma, as parcerias são uma oportunidade para promover o desenvolvimento profissional, desde que o professor entenda que trabalhar colaborativamente não está relacionado com nenhum tipo de avaliação de desempenho (FULLAN e HARGREVES, 2001).

Fullan e Hargreaves (2001) apresentam três posturas que contrariam a perspectiva de parceria colaborativa destacada até o momento. São a balcanização, a colaboração artificial e a colegialidade artificial. Embora os autores refiram-se ao trabalho coletivo desenvolvido nas escolas, é necessário admitir que essas posturas também podem se fazer presentes no contexto das parcerias estabelecidas entre universidades e escolas.

Chama-se balcanização a existência de grupos de professores que “trabalham de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala dos professores” e que “lutam pela ocupação de posição supremacia” (FULLAN e HARGREVES, 2001, p. 95). Nestes grupos, tanto há professores mais conservadores como docentes inovadores (*idem, ibidem*). Também, os professores são separados pela divisão dos docentes em diferentes ciclos, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, entre outros, ou pela estrutura de departamentos das escolas, e a consequência imediata em ambos os casos é a pobreza de comunicação e a indiferença a outros grupos dentro da escola. Infere-se que a existência desses grupos compromete o trabalho em parceria devido ao tipo de relação entre os grupos dentro da escola. Por outro lado, as parcerias – a depender dos objetivos delas – podem fazer que as fronteiras da balcanização sejam alteradas pelo trabalho em equipe se, conforme Fullan e Hargreaves (2001), claro for que não se trata de uma avaliação ou outra situação correlata.

Outra postura a ser considerada é a colaboração confortável, que promove a

oferta de conselhos, a troca de “dicas” e partilha de materiais, com uma natureza mais específica e técnica [...]. Trata-se de uma

colaboração que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 100).

Inclui-se na colaboração confortável também a discussão em colegiado sobre ações comuns do corpo docente. Esta postura, embora já apresente docentes interessados em partilhar experiências com o colegiado, por não estar aberta para a prática reflexiva, pode prejudicar a realização do trabalho em parceria. No entanto, assim como na balcanização, pode haver mudança no grupo com uma proposta de parceria que leve os professores à reflexão.

Assim, tanto a balcanização quanto a colaboração confortável são posturas que existem nas escolas e na relação entre universidades e escolas e que dificultam inicialmente os trabalhos em parceria, mas que podem ter sua rotina alterada pela prática.

Por sua vez, a terceira postura, a colegialidade artificial, é articulada de tal forma que os gestores possam “controlar, regular ou amestrar” o grupo (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 103). Também conforme esses autores,

essa forma de colegialidade caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Ela pode ser identificada em iniciativas como o treino pelos pares, os esquemas de mentoria, a planificação conjunta em salas reservadas para o efeito, a gestão autónoma da escola, as reuniões programadas formalmente, as descrições detalhadas das actividades e os programas de formação destinados àqueles que desempenharem papéis de consultoria.

Os autores também identificam alguns outros problemas que desafiam a organização do trabalho comprometido com a colaboração: a sobrecarga de trabalho e de expectativas sobre o professor com relação ao maior número de alunos, inclusão, preparação de aulas para atender níveis de aprendizagem diferentes, a burocracia etc.; e o isolamento reforçado pela arquitetura, pelo horário escolar, pela jornada em sala de aula associado à competência não aproveitada, que não permite

ao professor reconhecer as coisas positivas que seus colegas fazem, tampouco ajudar quem está com dificuldades.

Claro fica, então, que, em que pese o olhar atento para a existência da balcanização, colaboração confortável e colaboração artificial, os ganhos com as parcerias são grandes, uma vez que

as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 102).

Assim exposta a teorização sobre as parcerias, quais são então as possíveis relações entre elas e a figura do coordenador pedagógico, considerando que o objetivo deste trabalho é evidenciar as lições extraídas por ele a partir de experiências com as parcerias entre a universidade e escola?

### **2.3 Parcerias: possibilidades a construir**

Inicialmente, retomar-se-ão alguns pontos importantes sobre a coordenação pedagógica apresentados no capítulo anterior.

O CP, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6-7) tem como funções articular o coletivo da escola, formar os professores e transformar a realidade por meio de um processo reflexivo.

Assim, seu trabalho “é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço” (GARRIDO, 2004, p. 9), tanto promovendo situações de reflexões da prática educativa pelo corpo docente como pela reflexão de sua própria prática. O coordenador reflexivo é, então, o profissional que, desvinculado da imagem do supervisor e fiscal, longe de apenas identificar irregularidades, é responsável por promover a reflexão em sua equipe docente e criar condições para o exercício da reflexividade conjunta e da autonomia.

Nesse sentido, o desafio do trabalho coletivo, segundo Fullan e Hargreaves (2001), é o desenvolvimento de um profissionalismo interativo nas escolas, que acreditamos estar sob responsabilidade do CP, assente: 1. num maior poder do grupo de professores na tomada de decisões referente às crianças; 2. a instituição de uma cultura colaborativa caracterizada pela ajuda e apoio recíprocos nesses processos; 3. ir além das decisões conjuntas compreendidas como partilha de ideias, abrangendo a reflexão crítica sobre os propósitos e valores subjacentes às ações; 4. empenho dos professores na direção da melhoria da escola; 5. trabalho mais aberto, no qual os professores "abrem as portas de suas salas de aula e envolvem-se no diálogo, na ação e na avaliação de seu trabalho, em conjunto com adultos do interior e do exterior da escola" (p. 12).

Essas condições são coerentes com a ideia de que uma das instâncias em que deve ocorrer a formação do profissional em educação é o seu próprio local de trabalho – a escola – e para isso o CP é a figura central, se entendido como o mediador entre a promoção da formação continuada do professor e a articulação do projeto político-pedagógico (PPP).

Assim, legitima-se a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como espaço tanto para busca de soluções para as adversidades do cotidiano como para a realização de parcerias colaborativas entre docentes da universidade e educadores<sup>13</sup> da escola básica.

O que é relevante para nós, neste trabalho, é que todos os atores envolvidos em uma parceria deixam de ser participantes passivos e passam a ser participantes ativos (GIOVANI, 1998). Essa mudança decorre da instituição de uma mudança na interação entre os participantes que privilegia a reflexão e a reflexividade.

É importante ter delineado o que se entende por reflexão e reflexividade e o quanto estes conceitos são fundamentais quando se discute a formação e desenvolvimento profissional docente e as parcerias colaborativas.

---

<sup>13</sup> O termo “educador” ou “educadores” será utilizado sempre que o contexto referenciar professores, coordenadores pedagógicos e demais atores envolvidos no desenvolvimento pedagógico da escola básica.



Segundo Alarcão (1996, p. 174), “o Homem deste final de século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação”. Para a autora, ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175) e a reflexão do professor “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade” (op. cit., p. 176).

Nesse sentido, a atividade reflexiva é o oposto da atividade mecânica. É aquela prática que vai além de “dar uma aula” que se restringe a passar um conteúdo sem reavaliar sua prática, sem analisar se seus objetivos foram atingidos, se os alunos, de forma autônoma, foram capazes de assimilar o que se pretendeu naquela aula. A atividade reflexiva na prática da docência é aquela que passa por “descrição, interpretação, confronto e reconstrução” (ALARCÃO, 1996, p. 182). Exige-se, portanto, que se pense a respeito do que se faz. Ainda segundo a mesma autora,

só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para meus conceitos e para minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa. Neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Sá-Chaves e Amaral (2002) contribuem com a ampliação da ideia de atividade reflexiva ao valorizarem a reflexão coletiva em detrimento da reflexão individual, isto é, propondo a perspectiva do trabalho solidário ao invés da prática da reflexão solitária.

A prática do trabalho solidário apoiada pelo coordenador pedagógico é potencializada a partir da organização do trabalho coletivo tendo em vista a reflexividade entendida como

o processo desenvolvido pelo(s) profissional(is) que desenvolve(m) suas teorias e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino, suas implicações na aprendizagem

e, ainda, sobre condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 195).

De acordo com as autoras, faz-se necessário que os profissionais possam ir além da reflexão sobre os problemas da prática mais imediatos, abstraídos do contexto social, cultural, político e ideológico e se apropriem de referenciais teóricos e críticos que considerem as práticas escolares na sua dinâmica histórica. É a partir da apropriação desses referenciais e da discussão crítica das teorias no grupo que cada professor pode alargar a compreensão de seu próprio pensamento, ressignificando seu saber e seu fazer.

Formando-se entre os professores no contexto do trabalho coletivo na escola, o coordenador pode desenvolver a prática de “uma coordenação pedagógica reflexiva” e, na medida em que a parceria colaborativa entre professores da universidade e da escola torna-se possível, amplia-se a possibilidade de fortalecimento da reflexividade.

Nessa linha de argumentação, assume-se que as parcerias colaborativas são oportunidades privilegiadas de formação dos coordenadores pedagógicos que, como já referido no capítulo anterior, não têm uma formação inicial que contemple as necessidades de sua atuação.

Entendemos, com ajuda de Giovani (1998, p. 5), que professores e coordenadores, a partir de parcerias com seus próprios pares e com professores da universidade, podem ir se reconhecendo como intelectuais e “a identificação do trabalho que realizam como uma atividade de busca de conhecimento, estudo e investigação (...) podem ajudá-los a romper as condições que restringem ou castram suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Para a autora, o maior valor das parcerias colaborativas realizadas na forma de projetos de pesquisa ou sob a forma de ações de intervenção reside na vivência de um processo ou metodologia que “contagia ânimos, leva à tomada de consciência, promove a busca de conhecimentos e desencadeia a ação transformadora” (p. 8).

A possibilidade de reconhecer as parcerias estabelecidas entre universidades e escolas como uma das maneiras de formar coordenadores reflexivos e autônomos pode promover a ruptura da ideia de fiscalização associada à função e fortalecer sua função de mediadores do trabalho solidário na escola.

*A educação, em suma, a obra de um pensamento  
calculador e de uma ação técnica, em que se trata de  
conseguir um produto real mediante a intervenção  
calculada num processo concebido como um campo  
de possibilidades. Uma prática técnica,  
definitivamente, em que o resultado deve se produzir  
segundo o que foi previsto antes de iniciar.*  
(Jorge Larrosa)

### **CAPÍTULO 3 - Sobre a Metodologia**

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba oferece, aos mestrandos, as disciplinas “Educação e Pesquisa I e II”. São disciplinas de apresentação, como nos foi explicado no início das aulas, pois um de seus objetivos é fornecer ao aluno conhecimentos teóricos fundamentais para a sua iniciação ao trabalho investigativo no campo da educação. São apresentadas as concepções de ciência de autores de algumas épocas. Esta apresentação se faz importante neste momento, pois por meio de pensadores como Augusto Comte, Dewey, Weber, Morin, Anísio Teixeira, Kant, Carlo Ginzburg, entre outros, pude fazer uma aproximação com várias matrizes epistemológicas e definir como encaminharia minha pesquisa, que se propõe a conhecer o que pensam coordenadores pedagógicos envolvidos com parcerias entre universidade e escola e as lições extraídas dessas experiências.

Descartaram-se, a princípio, métodos que se aproximam do paradigma científico clássico, uma vez que “a ciência moderna se prende a propriedades da lógica formal, tomada como modelo unitário aplicável a qualquer construção científica” (SUASSUNA, 2008, p. 342) e, ao citar Santos (2001), Suassuna (2008) apresenta que a racionalidade científica implica em prever comportamento futuro dos fenômenos, bem como o conhecimento assim gerado possa garantir a ideia da ordem e estabilidade do mundo e a ideia de que o passado se repete no futuro. Claro está que nossa pesquisa não se molda a esses pressupostos das pesquisas em Ciências Naturais, pois ela mobiliza vida humana, em seus aspectos profissionais em um contexto mutável, dinâmico, ou seja, as experiências vividas por CP quando participantes de parcerias com universidades.

Assim posto, buscou-se por uma perspectiva de pesquisa qualitativa que valoriza o elemento singular em detrimento de modelos aplicáveis a qualquer construção da ciência (SUASSUNA, 2008).

Ao se escolher trabalhar com pesquisa qualitativa, opta-se por uma via de estudo em que não se “procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (GODOY, 1995, p. 58). O trabalho, então, é a partir de dados descritivos sobre o objeto de estudo, no qual há o envolvimento direto do pesquisador com a situação estudada e valoriza-se a perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995). Godoy (1995) também explica que o que hoje entendemos como pesquisa qualitativa teve sua origem na sociologia e na antropologia, a partir da segunda metade do Século XIX. Porém, seu emprego além dessas áreas se deu nos anos 60.

Para o trabalho proposto, a pesquisa qualitativa torna-se a mais indicada, pelas suas próprias características, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 11-13) são cinco, listadas a seguir:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Seguem alguns breves comentários sobre as características acima, tendo como referências as explicações das autoras, que podem ser lidas em Lüdke e André (1986, p. 11-13). Sobre (a), o pesquisador é um CP, portanto, tem contato direto com o ambiente ou contexto da pesquisa; os dados coletados (b) têm predominância de descrição, pois optou-se por entrevista semiestruturada e os colaboradores relataram as experiências por que passaram; ao se propor registrar as experiências aprendidas por e com as parcerias, preocupa-se com o processo (c) por que passaram os colaboradores (d) durante o tempo da parceria, em especial o que eles aprenderam com ela; as conclusões foram feitas a partir de dados das entrevistas coletadas e pela aplicação do paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg, a ser explicado em seção própria (e).

A escolha de se trabalhar com pesquisa qualitativa também é devida à relevância deste trabalho, que – conforme já anunciado – parte do pressuposto de

que todos os atores envolvidos em uma parceria não são participantes passivos e sim participantes ativos (GIOVANI, 1998). Essa mudança decorre da instituição de uma mudança na interação entre os participantes envolvidos na parceria que privilegia a reflexão e a reflexividade<sup>14</sup>.

### 3.1 A escolha de um caminho: a opção por entrevistas

O diálogo é uma ação da linguagem muito familiar. Dialoga-se em todos os lugares, com objetivos diferentes, e o diálogo pode se tornar, conforme a intencionalidade, em entrevistas. Também é em uma conversa que, segundo Ginzburg (1989), os caçadores apresentam a seus pares a narrativa construída a partir dos indícios e sinais<sup>15</sup> - como pegadas, pelos, marcas na vegetação - para inferirem sobre a presença de presas na região. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) contribuem ao afirmar que a “entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”.

Por entendermos que as parcerias em estudo se constituíram em formas de diálogos nos *locus* de trabalho, ou nas universidades, a entrevista torna-se a ferramenta mais adequada para o levantamento das informações necessárias para se recuperar as experiências dos CP colaboradores. Para Lüdke e André (1986), uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado. Diante das possibilidades entre as formas de entrevista, escolheu-se como estratégia dominante aquela que “permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34): a entrevista semiestruturada.

Entende-se que esta modalidade de entrevista é a mais adequada para as pesquisas feitas em educação, conforme Lüdke e André (1986), pois não se prende em padrões rígidos que levariam a resultados uniformes, de padrão estatístico. Por sua vez, para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “nas entrevistas semiestruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*”.

---

<sup>14</sup> Os conceitos de reflexão e reflexividade estão delimitados no capítulo dois deste trabalho.

<sup>15</sup> Esses conceitos serão aprofundados no item 3.4 deste capítulo

Duarte (2004) contribui para a escolha do trabalho com entrevistas, pois de acordo com ela, é o instrumento preciso quando se pretende mapear práticas, crenças, valores – que de forma livre chamamos de experiências – em que conflitos e contradições não estejam explicitados. Por elas, é possível “ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando **indícios**<sup>16</sup> dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (idem, p. 215).

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014, em hora e local determinados pelo colaborador, sempre livre de ruídos ou interrupções ou outra ocorrência que comprometesse o diálogo. Inicialmente e de acordo com Bodgan e Biklen (1994), após conversas informais e pesquisador e colaborador já à vontade, era apresentado ao CP o objetivo da pesquisa. Ao se iniciarem as entrevistas, era fato que

o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro (SZYMANSKY, 2011, p. 13).

Por ser uma entrevista semiestruturada, não havia um conjunto de questões rígido a ser seguido, mas sim um roteiro de pontos a serem explorados de que modo que cada CP pudesse apresentar suas experiências com as parcerias com as universidades. A caracterização deste instrumento, entrevista semiestruturada, se fez por intervenções na narrativa dos coordenadores, seja para o pesquisador entender melhor algum detalhe ou para retomar o foco narrativo se percebia que o relato estava se distanciando muito do objetivo da pesquisa.

Os colaboradores foram ouvidos e a conversa foi gravada, em um gravador SONY; os áudios, com uma média de 40 minutos de gravação, foram arquivados no computador do pesquisador e transcritos, para melhor manuseio e análise. Na transcrição, procurou se manter as características dos entrevistados. Do material coletado, foi estudado “somente aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos de nossa pesquisa” (QUEIROZ, 1988, apud DUARTE, 2004, p. 219).

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.



### 3.2 Sobre os professores coordenadores colaboradores

Para nos indicar os coordenadores pedagógicos que poderiam participar da pesquisa, entramos em contato com quatro professores pesquisadores de três universidades distintas (duas públicas e uma confessional) com experiências em parcerias com a escola básica e produção acadêmica sobre o tema. Cada um deles indicou um CP com quem já trabalhara.

O primeiro entrevistado foi Cassiano . Licenciado em Biologia, iniciou sua carreira como técnico de laboratório. Quando havia falta de professores, os alunos eram encaminhados ao laboratório e, como consequência, passou a ser também professor substituto. “Descobriu-se professor”, deixou o emprego para ser professor. Em 2005, efetivou-se na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Foi convidado a assumir a coordenação pedagógica no mesmo ano em que iniciou a pós-graduação em “Docência do Ensino Superior”. É coordenador desde 2011 e continua na função em uma escola de tempo integral.

A segunda entrevistada foi Ana Júlia. Formada em Letras e com complementação em Pedagogia, foi docente na área de alfabetização e sempre trabalhou como professora de escola pública. Teve também uma trajetória na escola particular, mas foi um tempo menor. Impulsionada pelas colegas da escola, aceitou o cargo de orientação pedagógica em uma rede municipal. Primeiro atuou em regime de substituição, depois prestou concurso e ingressou como orientadora pedagógica (OP), termo empregado na rede municipal de ensino e equivalente ao de Coordenador Pedagógico. Primeiramente, atuou como OP de Educação Infantil e depois se removeu para o Ensino Fundamental, setor em que sempre atuou. Fez mestrado e doutorado pela Unicamp, na Faculdade de Educação.

A terceira entrevistada foi Jim Maio. Jim Maio é professora de outra rede municipal de ensino. Na sua rede, o professor coordenador é eleito pelos pares, podendo concorrer à reeleição. Se não houver candidatos ao cargo, o professor que está na função nela permanece. Se houver interessado, há pleito.

A quarta entrevistada foi Drika Celidônio. Fez magistério e Pedagogia e trabalha há 30 anos em escola, tanto na rede municipal quanto na escola particular. Depois de mais de 15 anos de experiência como docente, surgiu a oportunidade de assumir o cargo de coordenadora pedagógica e também de atuar como assessora pedagógica. Foi quando buscou a pós-graduação para refletir sobre suas práticas. Efetivou-se na rede municipal como OP. Frequentou dois grupos de professores na universidade que se propunham a refletir e investigar suas práticas na educação básica constituindo grupos colaborativos. Depois de oito anos de participação em ambos os grupos, iniciou o mestrado. Exonerou-se da rede municipal depois de vinte anos de dedicação para trabalhar apenas em uma escola da rede particular. Suas atribuições são apenas relacionadas à formação de professores e questões pedagógicas. Paralelamente, mantém consultoria na rede municipal ou onde é chamada.

### **3.3 Por onde andar (ou como recuperar os caminhos)**

Para que pudesse ser observado e registrado o processo de aprendizagem que os CP vivenciaram com as experiências das parcerias, recorreu-se a Carlo Ginzburg (1989, 2001) e ao paradigma indiciário por ele apresentado; trata-se de um trabalho muito pertinente, principalmente pelos diversos e minuciosos olhares que são possíveis fazer quando da análise de um objeto. Seria, então, esta a ferramenta para olhar a narrativa dos coordenadores pedagógicos, apresentada em entrevistas semiestruturadas. Esta escolha é ratificada por Duarte (2004), pois o que faz o caráter qualitativo da pesquisa é o referencial teórico eleito para a análise do material coletado.

Para melhor elucidar o caminho a seguir, segundo Ginzburg (1989), o paradigma indiciário consiste numa forma de construção do conhecimento histórico a partir de elementos facilmente negligenciáveis que poderiam passar despercebidos para a maioria das pessoas – e, justamente por isso, tornam-se potencialmente mais reveladores: por normalmente receberem pouca atenção, esses elementos (que poderiam ser chamados de “detalhes” para o leigo, e “indícios” ou “sinais” para o observador mais atento) podem carregar consigo propriedades bastante singulares do objeto analisado. Quando o próprio Ginzburg

(1989) cita alguns precursores do paradigma que sistematizará, as ilustrações esclarecem seu argumento: o crítico de arte Morelli identifica a autoria de retratos pela forma das unhas e orelhas, que um possível imitador não se atentaria ao copiar; Freud diagnostica e trata seus pacientes a partir de seus lapsos de linguagem e atos falhos; Sherlock Holmes desvenda crimes observando pistas tão sutis que seus autores não puderam esconder. Dessa forma, traços característicos de um pintor, a personalidade de uma pessoa ou as evidências de um crime são mais perceptíveis onde o esforço consciente é menor – mesmo que apenas para um observador treinado e atento.

Dado seu ofício, é natural que a elaboração de Ginzburg se destine especialmente à historiografia, sendo os sinais preservados do passado os elementos-chave para a construção do texto histórico. Entretanto, o autor aponta as origens do paradigma noutras formas de conhecimento, sendo sua aplicação formal às ciências humanas um tanto tardia. Embora Morelli tenha se projetado como crítico de arte, Sherlock Holmes seja um detetive (além de um personagem de ficção) e Freud atualmente seja mais estudado entre educadores e psicólogos, os três têm como ponto de partida a medicina (apenas Holmes não era médico de profissão, mas seu autor, Conan-Doyle, o era), que foi a primeira forma de conhecimento indiciário a se constituir e ser aceita como uma ciência (GINZBURG, 1989). Entretanto, o conhecimento indiciário não-científico (ao menos nos moldes da ciência contemporânea) tem origem muito mais remota.

Não interessa, para esse trabalho, relatar todo o percurso reconstruído pelo autor, dos primórdios do conhecimento indiciário à sua aplicação historiográfica. O ponto de maior importância é seu uso na construção de narrativas, que remonta, hipoteticamente, aos grupos caçadores em busca de sua presa: a partir dos rastros deixados pelo animal – pegadas, pelos ou penas, fezes – um ou mais membros do grupo deveria remontar o caminho feito por este até seu possível paradeiro momentâneo e relatá-lo aos demais. Ginzburg defende que, além de início provável da técnica de reconstrução de uma história, a perseguição a presas foi também o início das narrativas. Posteriormente, considerando o concomitante desenvolvimento do conhecimento indiciário e das ciências a ele relacionadas, desenvolveram-se também as narrativas ficcionais, construídas sobre elementos criados e dispostos

pelo próprio autor (Ginzburg, 1989), que destaca as primeiras narrativas ficcionais como fábulas que envolvem caças, e, mais adiante, chama a atenção para os romances policiais; entretanto, em outros momentos de sua obra, como em Ginzburg (2001), faz referência a outras formas de narrativa ficcional. Essa breve explicação do paradigma indiciário é suficiente para a sua compreensão tendo em vista este trabalho.

Assim, não temos o objetivo de elaborar um relato de fatos ou opiniões dos entrevistados, mas sim de “explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2012, p. 79). Gomes (2012) refere-se em seu escrito diversas vezes à importância da inferência, procedimento que muito se assemelha à proposta ginzburguiana de leitura, pois, para ele, (2012, p. 89) “fazemos inferências quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado” e, também, pelas inferências pode-se “caminhar na descoberta do que está por trás dos conhecimentos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2012, p. 84).

Como foram entrevistados quatro CP de escolas de educação básica que trabalharam em modalidades diferentes de parcerias com as universidades, seus dados foram associados e com eles estabeleceram-se três eixos, considerando que o objetivo desta pesquisa é evidenciar as lições extraídas pelos CP a partir de experiências com as parcerias entre a universidade e escola.

São os eixos indicativos de lições:

1. Desmitificação da relação entre universidade e escola e consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas;
2. Compreensão do próprio lugar como CP e valorização do próprio trabalho;
3. Valorização das ATPC como espaços de formação e do professor como parceiro.

As partir de indícios presentes nas entrevistas dos coordenadores, grifados nos trechos transcritos, desenvolveram-se as análises à luz do referencial teórico apresentado como suporte para o trabalho.

*Por isso, com esse olhar, o “vivenciar o existente” não é mais o distinguir, classificar e ordenar o mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é um deixar aparecer o existente em seu ser, em sua plenitude e em seu distanciamento, isto é, em sua verdade.*

*(Jorge Larrosa)*

## **CAPÍTULO 4 - Sobre as análises**

As entrevistas realizadas com os quatro coordenadores pedagógicos – três de redes municipais e um da rede estadual de ensino do estado de São Paulo – permitem-nos analisar as lições apreendidas com as parcerias estabelecidas com universidades e escolas, conforme expostas a seguir, e que nos permitem chamá-las de ‘experiências’, sob a ótica de Larrosa (2002, 2011): algo único que acontece com o sujeito a partir de algo externo a ele.

Algumas das lições foram vivenciadas por mais de um coordenador, como Ana Júlia, Cassiano e Drika Celidônio que passaram a ver a escola como um legítimo espaço de formação continuada, a formação em serviço, assim reconhecem a importância de trabalhar em parceria com os professores, do trabalho coletivo, em equipe; também valorizam o estudo, a formação continuada, a capacitação e qualificação para o trabalho. Cassiano reconhece a importância de ser um professor pesquisador enquanto Ana Júlia reconheceu-se como uma CP formadora de professores, não uma CP prescritiva. Drika Celidônio e Jim Maio passaram a valorizar o serviço do professor e ampliar seus olhares para além da sala de aula, e Cassiano e Jim Maio passaram a construir e valorizar o registro de suas ações.

Alguns aprendizados são pontuais para os professores colaboradores, como: Ana Júlia informa que reconheceu o valor da construção de um PPP participativo e foi estimulada a seguir a trajetória acadêmica, cursando mestrado e doutorado; Jim Maio reconheceu não ser a dona da verdade e a respeitar as escolhas de outros e Drika Celidônio passou a buscar um referencial teórico que sustentasse sua prática e desmistificou o espaço universitário, acadêmico.

Com este painel, pode-se melhor agrupar a análise dos dados obtidos dos coordenadores colaboradores nos eixos como sumarizados a seguir. Os indícios que orientaram as análises estão grifados nos enunciados selecionados.

#### 4.1 Desmitificação da relação da universidade com a escola e consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas

Historicamente, as universidades foram e, em alguns casos, ainda são um local aonde as pessoas vão para aprender um conteúdo e depois aplicá-lo nos diversos locais de trabalho por influência do positivismo. Assim, assume um distanciamento entre os que produzem a teoria e os que a aplicam nas escolas, fazendo com que a teoria fique dissociada da prática, elementos que, de acordo com Sadalla et al (2005), devem estar sempre unidos.

Nas entrevistas, os professores colaboradores fazem referência a essa relação da universidade com a escola, como podemos identificar nos enunciados a seguir. Neste primeiro excerto, a CP entrevistada relata a fala de uma professora diante do fato de ela e a sua coordenadora estarem em um trabalho em parceria com a universidade:

*Se a nossa coordenadora participa, se ela tá dentro da sala de aula com a gente, se a gente faz as coisas junto com ela, então a gente também pode, né? [a professora motivada a seguir o exemplo da coordenadora] Então esse trânsito vai ficando menos mitificado, porque eu acho que existe um mito da universidade na escola que distancia muito<sup>17</sup>, aí eu acho que isso [parceria com a universidade] acaba facilitando. (Drika Celidônio)*

O que permeia o imaginário dos educadores é a ideia de que a universidade vai à escola básica para diagnosticar falhas e prescrever soluções, o que revela resquícios da racionalidade técnica na formação dos professores. De acordo com Sá-Chaves (2002, p. 88), podemos entender como racionalidade técnica (ou, como a autora apresenta, o paradigma da racionalidade técnica) o “direito de teoricamente serem formulados princípios tendentes a serem aplicados de forma operativa e instrumental”. Este paradigma, ainda nas palavras de Sá-Chaves (2002, p. 88) “hierarquizava as relações entre conhecimento e acção e entre ciência pura e ciência aplicada”. Entendemos que, de certa maneira, a racionalidade técnica prevê um ensino “engessado” das práticas profissionais; a aplicação rigorosa do que se

<sup>17</sup> Os grifos nas transcrições indicam os indícios geradores das análises.

aprende em teoria, como se a teoria da universidade desconsiderasse a prática dos professores, e não necessariamente julgando-a complementar<sup>18</sup>.

As parcerias com as universidades contribuem para desmitificar a relação entre pesquisadores e professores da escola básica. No relato a seguir, de um CP de cidade vizinha ao do excerto anterior, também se constata a mesma impressão que se tem da universidade como uma instituição de produção de conhecimento a ser aplicado nas escolas. Por outro lado, revela a aceitação desta como parceira nos estudos. Além disso, mostra a escola básica como campo de pesquisa ao qual os pesquisadores não retornam e/ou, quando retornam, não demonstram parcerias com o local. Essa ideia está clara no depoimento a seguir:

*“Lá vem o pesquisador pra cá pra olhar como a gente tá trabalhando, para dar ordem, pra falar o que está errado”. Existe muito disso nas escolas! Eu, como professor, já participei disso! Vinha aluno de mestrado ou de graduação e: “Posso fazer pesquisa tal-tal...”. Vinha, perguntava e depois não dava retorno do que tinha sido escrito. Não davam retorno do por que foi feito e muitas vezes saía escrito assim: “ A aula do professor tem bagunça, ele não consegue fazer isso...”. Então, a pessoa estava ali mais para fiscalizar e falar mal que para colaborar e eu acho que a maioria dos professores tem isso na cabeça, não é? Quando vem alguém de fora, por que está vindo? Para fiscalizar e ver se nosso trabalho está certo? Vão falar que está errado? Então, no primeiro mês [da parceria], principalmente, eles ficaram meio assim, depois a gente explicou a proposta: “ Não, ela [a pesquisadora] vem para trabalhar nas ATPC junto, para estudar e fazer isso”. Eles começaram a achar que ia ser um curso! “ Ah, ela vai dar aula para gente!”. Demorou uns 2 ou 3 meses para perceberem que ela não estava lá para fiscalizar e sim para participar, colaborar, estudar junto com a gente. (Cassiano)*

Este relato, embora geograficamente distante do anterior, também demonstra a hierarquia na qual a escola básica costuma se colocar diante dos pesquisadores, ou vice-versa. Quando os professores acham que os pesquisadores vão dar um curso, indicam que essa assimetria é conhecida pelo grupo e a consequência desta relação da universidade para com a escola é de crítica. Porém, conforme relata Cassiano, quando se firmou a parceria entre a escola e a universidade, houve uma condução, dando o tempo ao tempo, para os professores e coordenadores da escola acreditarem que o momento que estavam por viver não era de uma simples

<sup>18</sup> Importante retomar o dilema do coordenador pedagógico, apresentado em seção anterior: a



dificuldade de relacionar teoria e prática.

pesquisa, mas sim de uma interlocução em que os pesquisadores, além de não desqualificarem o trabalho que era desenvolvido na escola, buscavam construir em parceria uma compreensão da dinâmica da formação docente. Tratou-se de uma relação que estava se formando para que aquele espaço se transformasse em um local de estudo, em que eles gradativamente se tornariam pesquisadores da sua própria prática, conforme as propostas defendidas por Cunha e Prado (2008), Cunha e Ometto (2013), Larrosa (2002) e Canário (2001) e já discutidas em seção própria.

Percebem-se nessa fala também resquícios de supervisão de acordo com as origens da função de CP, conforme Saviani (2002) e Fernandes (2009). Pelo relato deste colaborador, percebe-se que “ser fiscalizado” faz parte do imaginário coletivo do professor da escola básica, ratificado pelo relato: *“Então, a pessoa estava ali mais para fiscalizar e falar mal que para colaborar e eu acho que a maioria dos professores tem isso na cabeça, não é?”*.

Pode-se dizer que esta visão é também consequência da racionalidade técnica que ainda predomina na produção de conhecimento aplicado nas escolas, tornando os professores aplicadores de teorias construídas distante de suas práticas. Neste contexto, o CP assume, então, seu papel de “mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador de professores”, conforme Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6) enquanto Garrido (2004, p. 9) apresenta o CP como um profissional reflexivo desvinculado das funções supervisivas e quem “é responsável por promover a reflexão em sua equipe docente e criar condições para o exercício da reflexividade conjunta e da autonomia.” Sob esta ótica, as parcerias surgem como uma entre outras possibilidades de formação continuada e valorização profissional dos envolvidos para amenizar (ou mesmo eliminar) as cicatrizes deixadas pelo paradigma da racionalidade técnica. É a multiplicidade de ideias e o intercâmbio que garantem um olhar renovado para as práticas.

Os professores passaram a se valorizar como pessoas e, conseqüentemente, como profissionais, conforme Cunha e Ometto (2013), Marcelo (2009) e Damiani (2009), reconhecendo que o que fazem é bom e importante, e principalmente a entender que o espaço escolar é, essencialmente, um espaço de construção coletiva do saber, não só no que se refere a questões práticas e técnicas como

interdisciplinaridade ou organização do currículo, mas principalmente na formação continuada do professor e, no caso da coordenação pedagógica, que o CP é o ator que promove as discussões e estudos, mas não o que tem respostas para tudo. Nesse aspecto, as parcerias contribuem e é reconhecido isso pelos coordenadores-parceiros, como:

*Eu sempre acho que as pessoas sempre têm muito a oferecer pra gente enquanto profissionais, porque acontecem coisas na escola que fogem do nosso controle, que fogem do nosso saber tudo. Tem coisas que se tivessem as parcerias... Nossa, as meninas da universidade vêm da Pedagogia e falam “o que acha de a gente fazer isso?”. E elas com eçam a “viajar” e ajudam a gente de uma forma tão prazerosa que isso vale a pena, vale a pena, sim, e tiro o chapéu pra pesquisadora, por ela insistir com o projeto.* (Jim Maio)

Como deixam de se sentir observados e criticados, abre-se a oportunidade de diálogo e reconhece-se a importância de um outro olhar. Esta também é uma constatação feita por outros coordenadores, em especial o reconhecimento no outro – seja em estagiários ou professores universitários – da construção de um diálogo que se forma com a chegada do novo, conforme se vê em:

*Você começa a entender a escola de outra maneira, eu acho que se não tivesse a parceria, eu não seria influenciado pelo pessoal que está na escola ali faz mais tempo, pela direção, porque afinal de contas você fica a maior parte do tempo com a diretora, com o vice. Então, existe um certo vício: “Isso é feito assim e dá certo e assim que a gente faz pela experiência”. Dificilmente se vê uma escola que teve um olhar de fora, assim, o olhar das pesquisadoras mostrou como a escola pode ser diferente, na visão delas.* (Cassiano)

Nesta fala, percebe-se, também, de certa forma, a limitação de alguns profissionais que se deixam, involuntariamente, ser engolidos pelo cotidiano e/ou por ações que distanciam ou desviam o coordenador da sua função primeira - formar o professor -, uma vez que seu trabalho foca o administrativo, não o pedagógico. Este uso impróprio do tempo pelo CP já foi analisado em estudos anteriores, como em Cunha e Prado (2008), Matus (apud Placco, 2003) e Franco (2008). A se considerar a data desses estudos e a fala do coordenador colaborador, constata-se que o CP ainda é o “curinga” nas escolas, a quem lhe é designado completar espaços abertos pela falta de políticas públicas que eliminem a falta de professores nas escolas. A se

pautar por Matus, a opção de o CP escolher trabalhar predominantemente com elementos de Urgência em detrimento dos de trabalho de Importância e dos de Rotina advém também de lacunas na formação do CP, a quem falta tanto clareza de suas atribuições como referencial teórico que sustente uma transformação da e na prática.

A visão pautada exclusivamente na própria experiência pode levar à construção de um círculo vicioso na busca de soluções para o problema do cotidiano, dificultando sua resolução (OLIVEIRA, 1996, apud CUNHA e PRADO, 2008), quando o estudo da realidade local e de teorias amplia os níveis de reflexividade. Em alguns casos, porém, a equipe pedagógica está tão imersa no cotidiano que se torna necessária a chegada de um terceiro, um olhar externo para ajudar a pensar um possível caminho de solução, como em:

*Nós temos que conversar com os professores sobre o comportamento dos meninos, e aí foi que tudo começou [a definição da ênfase da parceria]. É óbvio, os meninos são a ponta do iceberg, a discussão de indisciplina... Porque ela [a pesquisadora] entra para falar, ela fala assim: “Qual é o interesse da escola?”. (Ana Júlia)*

Não se esperava um auxílio prescritivo do pesquisador, um conjunto de técnicas a serem aplicadas, pois as parcerias, quando colaborativas, não caminham nessa direção. Percebe-se a construção de uma parceria também com os “meninos”, como aos alunos foi referido.

Entre as lições de experiências com as parcerias está também a compreensão das práticas e a necessidade de estudos para compreendê-la melhor, a se constatar em:

*Conforme você se aprofunda teoricamente, e faz uma escolha teórica, aí você consegue paradigmizar mesmo seu trabalho. Quando você está diante de um dilema, você fala “quais são os princípios que me regem?”, aí você consegue lidar mesmo com o dilema, se não é muito difícil. Antes, eu tinha muita dificuldade com isso, antes desse aprofundamento no estudo. Não que eu não tenha agora, continuo tendo. (Drika Celidônio)*

Nesta fala, se pensar que o advérbio “antes” faz uma referência à marcação de tempo antes e depois da parceria com a universidade, tem-se uma lição de experiência significativa: a importância da reflexão na ação, a interpelação entre a teoria e a prática, a consciência sobre os princípios que orientam a ação.

Outra lição a ser apreendida é a diversificação do que se entende por parcerias, pois a experiência inicial com a parceria entre universidade-escola pode abrir campos de estudos e outras relações estabelecidas com segmentos que ultrapassam os limites do cotidiano escolar. Este novo olhar para o que cerca modifica o trabalho na escola, visto que os parâmetros para comparação são mais abrangentes. Percebe-se isso em:

*Quando você tem um vínculo com a universidade, you are more attentive to what is happening in the universe of education. You do not stay in the little world of the school, protected, like the oyster inside the shell. You have a broader vision of things that happen, contact with other schools, this helps to produce a different work inside the school too. (Drika Celidônio)*

Assim, a desmitificação da relação da universidade com a escola e a consideração da importância dos múltiplos olhares para a compreensão das práticas promove releituras diferentes da e para a escola básica. Tem-se, assim, realizada a ação posta por Marcelo (2009) como imprescindível: a necessidade de os professores ampliar, aprofundar e melhorar sua competência profissional e pessoal. Tem-se, assim, um ganho para além das parcerias, pois depois que os pesquisadores das universidades deixam as escolas básicas, o que nelas ficam são CP diferenciados que - além de cientes de seu papel de mediador entre o PPP e o currículo e formador de professores - são capazes de realizar seu papel reflexivamente. Este novo CP, tocado e modificado pela experiência, provavelmente continuará a imprimir um novo formato de gestão pedagógica em suas ATPC, mesmo depois da parceria.

E por extensão, sabe-se que o CP é um professor que deixou a sala de aula para assumir tal cargo ou função. Desta forma, os professores que participaram das ATPC quando em parceria com as universidades também foram tocados pelas experiências de estudo, de reflexão sobre a prática, de produção de conhecimento,

enfim. Esses professores, além de terem sua prática já modificada pelo processo reflexivo, se vierem a ser CP, provavelmente já o serão de acordo com as ricas experiências que tiveram com as parcerias. Assim, por inferência a partir das falas dos profissionais entrevistados, deduzimos que há transformações também na ação dos professores a partir do conceito de experiência defendido por Larrosa (2002).

#### 4.2 Compreender o próprio lugar como CP e valorizar o próprio trabalho

Com a proposta de compreender o próprio lugar como CP e valorizar o próprio trabalho, retoma-se a formação continuada do coordenador pedagógico que ocorre na escola, nos encontros de estudo coletivo. Os ganhos são muitos. Conhecer-se é o melhor caminho para a aceitação de si e de seu trabalho. Sobre isso, um dos professores colaboradores disse no momento da entrevista:

*É, a gente aprende que a gente precisa estudar sobre seu cargo. Então, o que é ser o coordenador? Então, até uma fala do nosso dirigente de ensino que é assim: o coordenador que ele não estuda, que não sabe das suas funções e ele não vai atrás de saber, vai abrir o portão a vida inteira, ficar abrindo e fechando portão e verificando uniforme.* (Cassiano)

Em que pese a carga emocional da fala, é o conhecimento e o autoconhecimento que levam a pessoa a compreender o lugar que ocupa e a valorizar seu trabalho. Assim, entre os ganhos com as parcerias está também a formação do próprio coordenador no seu próprio local de trabalho, pois, conforme Freire (2010, p. 23)

*É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.*

Reconhece-se este esforço em compreender o local que ocupa pela fala da colaboradora:

Então eu tenho a cabeça de professora de querer ensinar, a cabeça de coordenadora de querer dar dicas, porém não sou detentora da verdade e de repente a professora nem quer que eu fale nada e eu quero falar e a cabeça de querer ajudar enquanto eu passo até na frente da vice, que ela é mais lenta que eu, e sou mais rápida, eu vou lá e faço, e não deveria. Então a gente tem posturas pra mudar sempre, e então o coordenador é um sanduíche dentro da escola, né? A gente tem que ter claro em mente o nosso papel, o que não é fácil. (Jim Maio)

As demandas da escola podem ser atendidas por outro profissional além do coordenador e, no caso da coordenadora acima, algumas delas pela direção. Quando o coordenador sabe qual é o seu papel, ele pode executá-lo melhor e priorizar o que fazer, de acordo com um plano de trabalho. Consciente de seu papel, mais ações formativas podem ser praticadas, o CP consegue organizar melhor sua rotina, como se constata na fala deste coordenador-colaborador:

Eu também pesquisava, recolhia textos e artigos para estudar com os professores. Como a temática era a juventude, se não eram textos eu apresentava outras publicações: “Olha isso aqui, é interessante! Olha esse livro! Olha esse filme, o que tá falando!” e tentando sempre junto com a demanda da escola. Então, questionava de que maneira aquilo estava se encaixando com o dia a dia, senão ficava um negócio só por fazer e se o professor não vê sentido no que ele está estudando e se que aquilo não está o ajudando em nada, ele para. (Cassiano)

Este coordenador passou a reconhecer na ATPC um espaço de formação e a preparar-se para este espaço, como um professor que prepara uma aula, assim como também, em seu depoimento, aparece a importância de que o trabalho coletivo tem que ter sentido para o professor e ser orientado pelas necessidades e problemas da prática da escola. Sabemos que a ATPC é parte obrigatória da jornada dos professores da Rede Estadual Paulista, de acordo com a Lei Federal nº 11.738/2008, que determina o mínimo de um terço dessa jornada para o trabalho pedagógico sem alunos, assim como o é nas redes municipais de ensino; isto posto, se nela não houver uma atividade que contribua para o desenvolvimento docente, que para Marcelo (2009, p. 10) é um processo que contribui para o “desenvolvimento de suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais”, a ATPC pode incorrer na “colaboração confortável”, conforme o descrito por Hargreaves (2001), em que serão abordados assuntos do dia-a-dia, mas sem que isto se transforme em uma

experiência que toque os professores e que os leve a repensar sua prática. Percebe-se que a preocupação deste CP em planejar sua ATPC é justamente fazer dela um tempo de crescimento para o grupo e para si mesmo.

A consciência de ser um formador de professores no local de trabalho impulsiona seu estudo e o faz qualificar seu trabalho. Claro que ele não deixa de agir no coletivo da escola, pois articular este coletivo também é sua função, mas tem-se a impressão de que quanto mais estuda, mais preocupado fica com a formação do corpo docente. Isto está claro em:

*A gente vê isso [CP executando tarefas de outros funcionários] acontecendo em muitas escolas, então eu tive mesmo que estudar e a minha maior formação foi na prática. É no dia a dia que você vai vendo o que está acontecendo, no que você vai intervir e se está dando certo ou não. E assim você tem apoio da direção e dos próprios pesquisadores, mas você precisa refletir muito sobre suas ações na escola. Falar assim: por que que isso não está dando certo? Como que eu vou abordar isso? (Cassiano)*

Esse movimento do coordenador, potencializado pela parceria, desperta também outras ações, como acreditar em suas potencialidades e mobilizar seu grupo para seguir o mesmo movimento, fazendo com que ele acredite no seu potencial e possa ser valorizado por isso. Confirma-se com

*O professor coordenador é um profissional que ao mesmo tempo em que ele [está] atuando ali, ele [está] fazendo pesquisa também. O professor dentro da sua própria sala pode ser pesquisador. Não é o que a gente faz cada vez que a gente aplica alguma coisa, vê que não deu certo, reformula e aplica de novo? É método científico e isso pode gerar resultado! (Cassiano)*

Percebe-se a tomada de consciência do coordenador de seu papel no grupo e da importância de refletir sobre a prática e de construir esse lugar de professor pesquisador. Este processo é o que Cochran-Smith e Lytle (1999, *apud* MARCELO, 2009, p. 17) chamam de conhecimento na prática, pois “aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática”. Assim, infere-se que a parceria estabelecida entre escola básica e universidade fez este CP (e por extensão os professores que dela participaram) deixar de ser um aplicador de teorias ou de atividades propostas por



manuais pedagógicos e entender-se como um pesquisador, uma vez que a ATPC passou a ser um momento de estudo e pesquisa.

As mesmas percepções são constatadas no depoimento de outros coordenadores colaboradores, como os a seguir:

*Quando a pesquisadora vem com essa proposta de fazer esse trabalho [estabelecer a parceria com a universidade] querendo ou não, a gente para para pensar, de novo, no lugar que a gente está ocupando. Então, esse meu processo de pensar no lugar que eu estou ocupando, no que eu faço, o que eu devo fazer... Se eu não ensino professor, o que eu faço, então?* (Cassiano)

E também em:

*Que eu fui descobrindo aos poucos, depois, quais são as coisas das quais eu não posso abrir mão se eu considero que a escola, e eu considero hoje e defendo a escola como legítimo espaço de formação de todo mundo, e o coordenador pedagógico como o responsável por essa formação na escola.* (Ana Júlia)

O reconhecimento do seu papel e da importância de seu trabalho pode ser o maior ganho para os coordenadores que participaram das parcerias e a consciência de que se eles estiverem bem preparados, o resultado chega ao principal da escola, que é a aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Campos e Aragão (2012) questionam sobre a diferença entre a atuação de um CP e de um secretário administrativo se o trabalho do primeiro for preenchido apenas por questões burocráticas ou procedimentais. Cunha e Prado (2008), Matus (apud Placco, 2003) e Franco (2008) também discorreram sobre as atividades dos CP que desviam suas ações da ação de contribuir com a formação dos professores. Porém, no depoimento de Cassiano, percebe-se a preocupação com seu lugar na escola e sua preocupação com a importância de ser um formador de professores. Em sua fala – “*Se eu não ensino professor, o que eu faço, então?*” – constata-se a importância de ser colaboradora da formação das professoras, estando implícito no uso do condicional e do advérbio “então” que se não for para “formar”, outro profissional que não um CP pode fazer as atividades burocráticas de rotina.

O “formar e re-formar ao formar” a que se refere Freire (2010, p. 23) deu-se com Ana Júlia no exercício de sua função, em um processo lento e gradativo – “*fui descobrindo aos poucos*” – sua função de formadora e, consciente de seu papel, da sua fala infere-se que sua ação nas ATPC que dirigia passou a ser mais formativa que antes, uma vez que assume ser “*coordenador pedagógico como o responsável por essa formação na escola*”. Para Campos e Aragão (2012, p. 41), é no coletivo que está a ação do CP: “fazer junto pode ser um dos segredos de qualificação de atuação do coordenador”.

Se partimos da premissa que “estuda-se para se ensinar”, Ana Júlia reconhece a importância da parceria com a universidade para sua formação como CP, que em colaboração é partilhada com os professores e cujo produto final são ganhos na aprendizagem dos alunos. Porém, o bom uso do horário de trabalho coletivo na escola abre espaço para ações reflexivas do professor, que se distancia de seu trabalho solitário, cujos *feedbacks* são insuficientes para seu desenvolvimento profissional (HICKCOX et al., 1988 apud FULLAN e HARGREVES, 2001). Por outro lado, coletivamente os atores do trabalho docente contribuem com a ampliação da ideia de atividade reflexiva ao valorizarem a reflexão coletiva em detrimento da reflexão individual, isto é, propondo a perspectiva do trabalho solidário ao invés da prática da reflexão solitária, conforme Sá-Chaves e Amaral (2002). Esta afirmação está evidente em:

*Se eu tivesse que numa frase dizer para o que é que serviu [a parceria], é justamente para pensar sobre o que eu fazia no lugar de orientadora pedagógica, e reafirmar esse lugar como lugar importante, fundamentalmente, para a formação desses profissionais e de todos nós. E, óbvio, para a aprendizagem das crianças, porque é por aí que a coisa vai. Mas eu também entendo que essa discussão não nos remete diretamente à questão da aprendizagem das crianças, mas à nossa própria, a partir do momento em que a gente vai conversando sobre esse nosso fazer lá da escola. (Ana Júlia)*

Soma-se à compreensão da colaboradora anterior a que se segue, pois além de reconhecer a importância do coordenador, também destaca a ampliação do que se entende por formação necessária ao coordenador. O aprendizado de Ana Júlia é ratificado pelo “modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional” (CLARKE &

HOLLINGSWORTH, 2002, apud MARCELO, 2009) em que “o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes) leva ao domínio das práticas (experimentação profissional) quando passadas por domínio externo (fontes externas de informação ou estímulo), o que faz com que o domínio das consequências (resultados obtidos) dê o *feedback* ao professor” (MARCELO, 2009, p. 17).

Passar a entender a escola como espaço de formação para os atores do trabalho docente é também o aprendizado de outra CP, envolvida em outro projeto de parceria, como se constata a seguir:

*A escola é um espaço de formação profissional, ela não é só um espaço de formação para o aluno, então o coordenador o tempo todo, tudo que ele faz é formativo, é uma formação positiva ou negativa, ou pro bem ou pro mal, todas as suas ações elas acabam revertendo numa formação para o professor. Então, ele precisa também estar constantemente se formando e acho que não é só a formação acadêmica em relação às leituras; é a formação cultural, é a importância de ler literatura, de ir ao teatro, de ir ao cinema, de ter uma formação na vida que seja sensível pra que essa formação da vida também seja sensível na escola e para que a gente não tenha aquelas escolas de muros altos longe da vida, que esse muro possa ser cada vez menor, e eu acho que esse papel do coordenador é essencial nesse processo...* (Drika Celidônio)

Drika Celidônio traz na sua fala a necessidade de o CP aprender além dos muros da escola, extrapolando o conceito de mediação (de que mediação seria simplesmente estar entre algo) e aproximando-o do que defendem Placco e Souza (2012), que conceituam que o CP como mediador é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Por esta ótica e de acordo com a colaboradora e com as autoras, exige-se de um CP conhecimentos e experiências culturais além dos saberes técnicos e além dos aprendidos em horário de trabalho coletivo, visto que “produções culturais” remetem-nos a cinema, teatro, espetáculos e leituras, entre outras, sendo a última a possível de ser feita na escola.

Assim, o papel do coordenador não é um peso morto, um estafeta ou secretário administrativo de luxo. Tudo o que ele faz aparece e, como observou a

colaboradora, tudo ressoa na aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, na dos alunos. Confirma-se, destarte, a importância do coordenador também estudar, tal qual a importância do estudo realizado pelo professor.

Enfim, os coordenadores podem vir a ser referências para os professores, tal qual os professores podem o ser para o alunos, o que, segundo Campos e Aragão (2012), cabe ao CP organizar dentro do seu tempo o tempo para sua formação.

Sabemos das lacunas nas políticas públicas no que diz respeito à valorização do trabalho docente. Não casualmente, algumas parcerias promovem uma nova postura dos educadores envolvidos que eles mesmos passam a envolver-se com trabalhos que os valorizam, mesmo que não lhes tragam reconhecimento financeiro. Seria o sentir-se capaz de produzir conhecimento, ocupar o lugar de intelectual. A coordenadora a seguir passa esta ideia de valorizar-se como profissional e de ser exemplo para os professores:

*Aí, assim, o desejo de produzir vai ficando tão grande que aí a gente tem artigo produzido sobre esse trabalho, nesse diálogo do grupo aqui dentro da universidade e o trabalho que eu realizo lá na escola, sempre que tem algum evento os professores também se sentem motivados a participar, porque “se a nossa coordenadora participa, se ela tá dentro da sala de aula com a gente, se a gente faz as coisas junto com ela, então a gente também pode, né?”. (Drika Celidônio)*

Temos, então, o professor reflexivo que se reconhece como professor pesquisador e a sistematização da experiência e conhecimento produzido ao longo do trabalho, quando compartilhada, promove a valorização do profissional.

#### **4.3 Valorização das ATPCs como espaços de formação e do professor como parceiro**

No capítulo sobre coordenação pedagógica, apresentamos, de acordo com Saviani (2002) e com Nascimento (2009), a figura do CP com um caráter fiscalizador em sua origem, assim como o era o fiscal da implantação de políticas educacionais

nos anos 80. Isso torna o histórico do CP e da ATPC um tanto quanto controverso, pois este, apesar de ser um espaço dedicado à organização do trabalho coletivo e formação, nem sempre foi assim.

Na introdução deste trabalho, relato como foi o contato com o primeiro coordenador da escola onde exercia meu cargo de professor efetivo na rede estadual paulista, nos anos 80, por ocasião da implantação da escola-padrão, conforme o já explanado sobre: foi nomeada para a função de CP uma professora em vias de se aposentar. Consequentemente, os HTPC da época eram uma espécie de “*happy hour*” do qual éramos obrigados a participar. No entanto, a literatura nos informa que isto não era um caso isolado no interior paulista.

Em suas pesquisas, Santos (2014) se reporta a esta ocorrência em outros lugares e momentos, o que jocosamente era chamado de HTP – Hora de Tempo Perdido –, assim como relata o uso do tempo de formação para atividades burocráticas. Carda (2012) apresenta que 12% são o percentual de alunos de cursos de graduação que sabem que este espaço é também para formação continuada, muito embora tragam em seu imaginário que se trate de um momento para “troca de receitas”.

Isso posto, não é de se espantar com a reação de estranhamento de alguns professores de escola básica como o descrito por Cassiano, como “*Lá vem o pesquisador pra cá pra olhar como a gente tá trabalhando, para dar ordem, pra falar o que está errado*” e já analisado no primeiro eixo deste trabalho; da mesma forma, Cassiano também relata que alguns professores não se envolvem mesmo com a ATPC: “*sempre tem professores que não querem mesmo*”.

Em paralelo a estes dados, há pesquisadores como Palma Filho (2010), Cunha e Prado (2008), Cunha e Ometo (2013), Canário (2001) que proclamam que o desenvolvimento do professor se dá também na escola, com a reflexão sobre sua prática, e que o espaço para isto acontecer é a ATPC. Tem-se, a partir destes trabalhos, a construção do perfil de um novo CP, que de acordo com Campos e Aragão (2012, p. 40), torna-se consciente de que “é na realização do seu trabalho diário que o professor aprende sua profissão e se forma”. O CP, ciente disso, passa

a programar a ATPC tendo então o foco do desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, do aluno. O fragmento citado a seguir confirma esta postura:

*Então, o foco do primeiro ano foi esse [projeto com leitura]! Fomos trabalhando e aplicando isso na medida do possível com os alunos e também porque a gente partiu do princípio que a formação da ATPC é dos professores, mas a partir do momento que eles aprendem é que eles internalizam aquela situação e começam a agir para resolver problemas. Essa mudança a gente percebeu nesses três anos! Muitos professores tomaram as rédeas da situação e falaram assim: “Nossa, eu preciso estudar para conseguir intervir, né?” E ele começou a perceber que o que ele fazia na ATPC ele podia aplicar depois no dia a dia dele. Ele percebeu a importância dessa formação, claro que não 100%, pois sempre tem professores que não querem mesmo, que não estão ali, mas acho que meu papel foi feito ali. (Cassiano)*

Ao serem instigados por um novo perfil de ATPC, apresentado aos docentes pela presença da pesquisadora nas reuniões, os professores entenderam que a formação não se separa da organização do trabalho. Cassiano, ao afirmar no excerto antecedente que “*Essa mudança a gente percebeu nesses três anos!*”, coloca-se também como aprendente de um processo sincrônico ao que ocorre com os professores, pelo ineditismo de se trabalhar em parceria com uma universidade e, também, por sabermos que, conforme o já apresentado no capítulo dois deste trabalho, parte dos CP são ou foram professores, muitas vezes especialistas, que deixaram a sala de aula para ocupar a função de coordenador, portanto, sem a formação para o exercício do novo papel e, como se sabe que “a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011b, p. 280), as ATPC passam a ser momentos de formação para ele também.

Além do momento de estudo, as reuniões em ATPC passaram também a ter função motivadora, pela valorização profissional, por mostrar ao educador que ele pode intervir no cotidiano por ter se apropriado de que como a escola é culturalmente organizada, ela favorece diferentes interações entre seus atores (CAMPOS e ARAGÃO, 2012) e cabe ao CP aproveitar-se desta organização para promover a aprendizagem de todos, professores e alunos. Esta tomada de consciência está presente do depoimento transcrito a seguir:

*Eu acho que [a parceria] abriu meus olhos para um outro universo que existe dentro da escola, não é só a rotina, como acordo, vou lá, faço isso, vejo os e-mails da Diretoria, vejo o que o professor está fazendo... eu acho que essa parceria me fez enxergar a escola como um local de estudo constante e de renovação constante. Você vê que as sua ideias ou o que você faz nela pode gerar mudanças, então, cada vez que eu saía de uma reunião com a pesquisadora ou de um ATPC que tinha a presença das pesquisadoras, saía com aquela vontade de falar assim: “Eu vou f a zer acontecer”. (Cassiano)*

É o profissional valorizado em seus saberes mudando o curso da escola e de si mesmo. Ao sentir o desejo de dizer “*Eu vou fazer acontecer*”, tem-se claro o que o conhecimento provoca no CP: além do desejo de mudanças, a certeza de que pode realizá-las. Esse saber fazer, respaldado por uma teoria, muda também a relação do coordenador com seu grupo de professores, pois o CP percebe que trabalha com uma equipe, que todos podem contribuir com o crescimento do grupo, e passa a se distanciar do caráter fiscalizador que a função traz de sua origem, encaminhando para a construção do CP reflexivo:

*E de que formação que nós estamos falando, também, que não é aquela formação, também, que prescreve, que diz o que tem que ser feito, mas que cutuca o outro pra pensar sobre o próprio fazer em diálogo com os pares, em diálogo com todo mundo que está ali, e no trabalho que se pretende coletar*. (Ana Júlia)

Quando a ATPC passa a ser mais bem estruturada, organizada, outros espaços de participação passam a existir, como o relatado pela colaboradora no depoimento abaixo, ao se referir à evolução da parceira com a universidade:

*Esse projeto [parceria] foi caminhando, foi se estruturando, se concretizando ao projeto pedagógico da escola, ele foi se entretecendo mesmo ao projeto da escola, porque o projeto da escola, eu tenho muito orgulho de dizer e defender isso, eu... Se tem uma coisa na qual eu acredito, é no projeto pedagógico. Como esse projeto, do qual a gente estava falando agora há pouco, que é articulador, onde os professores e a equipe de profissionais toda têm que se enxergar, mesmo, naquele documento [...] todo esse processo de reflexão sobre o trabalho na escola começou com a indisciplina dos meninos, mas mexeu com todo mundo. Essa parceria vai sendo incorporada no projeto pedagógico da escola. Foi trazendo questões interessantes, que já eram incorporadas, que já eram discutidas no projeto. A gente foi conversando, e cada um foi repensando sobre o seu lugar (cada um mesmo: cada professor, a diretora...) e eu sobre o meu. (Ana Júlia)*

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) entra em cena nas escolas públicas paulistas como uma ferramenta para a construção da autonomia nas escolas, a partir dos anos 90, conforme Mate (2012). De acordo com esta autora, a década de 90 foi caracterizada por reformas educacionais e, entre elas, a elaboração de um PPP para as unidades escolares. A proposta de construção deste PPP é simultânea à instauração da função do CP, nos moldes já apresentados no capítulo dois deste trabalho. A este CP cabia a função de coordenar e estimular a elaboração do PPP. Sob esta ótica e de acordo com a fala da colaboradora transcrita acima, tem-se na elaboração do PPP um espaço legítimo no espaço escolar para que a construção da autonomia da escola e, mais ainda, que se legitime a escola como espaço de formação e transformação docente, podendo seus atores trabalhar contra a racionalidade técnica ainda presente nas escolas, com normas ditadas pelas avaliações externas (MATE, 2012).

Assim, com a legitimação deste espaço e tanto o CP como os demais profissionais da escola, ao assumirem seu papel, abre-se um modelo de gestão participativa que, pela valorização de todos, forma um sentido de pertença nos professores. Esse sentido de pertença pode fazer diminuir a balcanização e colaboração artificial (FULLAN & HARGREAVES, 2001). Claro fica que a formação posta ao CP na parceria colaborativa com as universidades muda sua relação com o grupo de professores, passando, de fato, a ser o mediador da formação deles, não mais o CP que prescreve (PLACCO E SOUZA, 2012). No excerto a seguir está clara esta parceria com o grupo, imbuídos na construção coletiva de um saber:

*Eu coordenava os encontros, mas elas [as professoras] também produziam conhecimento sobre a prática em diálogo, todas nós. Então, que função era essa a minha, nesse grupo? Mas, isso, também... Hoje, eu começo a delinear essa coisa da professora propositora, do grupo. [...] Porque, daí, você vai fazendo, você percebe que deu certo aqui, deu certo ali, deu certo ali, o que é que tem que está dando certo, essa estratégia que está dando certo?*  
(Ana Júlia)

A CP questiona “que estratégia que deu certo” e cita as experiências como base de dados. Infere-se, neste contexto, que o que deu certo é reconhecer o professor como parceiro e colaborador, pois dá a ele voz e a devida valorização. Inicia-se, nas ATPC, um processo reflexivo e coletivo sobre a prática, perceptível no



questionamento “*essa estratégia que está dando certo?*”. Para se responder a uma questão, tem-se que pensar sobre ela, ou seja, um ato reflexivo, ficando instaurado o processo de pensar sobre. Porém, retomando Canário (2001), algumas ressalvas devem ser feitas: aprender com a experiência não significa aprender só por imitação nem mesmo desconsiderar a teoria que sustenta a prática. É, sim, aprender a aprender com a experiência, criticamente, o que só pode acontecer em um espaço onde ela possa ser discutida e reconstruída de acordo com novos referenciais, em um processo reflexivo.

Diante de uma nova prática nas ATPC, em que o professor passa a ser também sujeito da aprendizagem, não só o objeto dela, cada reunião passa a ser única e surge então a necessidade de se registrar o encontro, pela sua singularidade, pela necessidade de perpetuar a história. O registro é apoio de memória e, sobretudo, condição para outro nível de reflexão, pois “documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que faz)” (FUJIKAWA, 2006, p. 128). Decorrente disso, ao se produzir um registro, o educador assume-se como autor daquilo que faz, de suas escolhas e, inclusive, das entrelinhas do que se produz (FUJIKAWA, 2006), o que passa a ser material para estudo.

Tais registros desvelam, principalmente, quais concepções fundamentam suas ações, assim como denunciam “como os professores e coordenadores se veem implicados no coletivo” (idem, p. 129), o que mobiliza dois olhares significativos: o ético e o político. Ético, pois os registros mobilizam valores e princípios que orientam as ações, e político, pois expõem a intencionalidade e comprometimento do sujeito nas relações presentes na escola (idem, 2006). Fujikawa (2006), ao discorrer sobre as vantagens de se praticar os registros nas escolas, em suas variadas formas e momentos, chama a atenção para que se equilibrem as vertentes referenciais e expressivas, pois se predominar ao componente referencial, o registro passará a ser um descritivo mecânico das ações relatadas.

Tão importante quanto o registro é a sua socialização, pois este é a base para reflexões e discussões pelo grupo do trabalho realizado, o que pode ampliar a compreensão dos sentidos do trabalho realizado. O interessante é que a

necessidade de se produzir registros veio da própria CP que participou da parceria com a universidade, como o depoimento a seguir:

*O que a gente acabou discutindo nesses encontros de coordenação é que muita coisa se perde na escola quando não há registro [...]. [...] Eu mesma, a princípio, sempre fui muito resistente na questão do registro, porque a gente não teve a educação do registro, era cópia e era uma obrigação da escrita, né? Como a gente teve, eu tive na minha formação, tanto no magistério quanto na faculdade, na pós-graduação, então a gente não tem o hábito de escrever, então eu, a princípio, fui até resistente. Eu pensava comigo: “Mais uma coisa pro professor fazer” [sobre a rotina de registros dos HTPC]. Cada vez é um professor que acaba fazendo o registro. A gente dividiu, então cada um faz o registro do dia, e isso perpetua até hoje [tendo acabado o vínculo formal com a universidade]. (Jim Maio)*

Produzir registros de ATPC ou outros eventos esbarra em outras situações de tensão: uma, a familiaridade dos profissionais da educação com a escrita e, outra, a sobrecarga do trabalho para o professor. Esta pode ser resolvida – como a própria colaboradora apontou – com a distribuição da função de escrever; aquela é mais difícil, pois sinaliza deficiências na formação inicial dos docentes, entre os quais estão os CP (“então a gente não tem o hábito de escrever”). Percebe-se que a colaboradora relaciona a dificuldade de escrever com a falta do hábito, ao mesmo tempo em que afirma que “não teve a educação do registro, era cópia”. Sua afirmação chama-nos a atenção para atividades mecânicas, destituídas de sentido, que mostram um produto mas que não serve de experiência, na propositura de Larrosa (2002), como algo que nos toca e nos envolve. Reforça-se, assim, o cuidado ao produzir registros referenciais, destituídos de expressão – como referenciado anteriormente –, que possam se assemelhar a meras cópias.

Paradoxalmente, tem-se outra frente de trabalho que pode acontecer nas ATPC, que é o aprimoramento de algumas habilidades entre os integrantes do grupo, isto se vencidas as barreiras do trabalho coletivo nas escolas, analisadas por Fullan e Hargreaves (2001) e discutidas no capítulo dois deste trabalho. A necessidade de registro é também percebida por outros CP e cada um procura a sua forma de se efetuar-lo:

*Acho que de documentos oficiais que a gente tem que dar conta não mudou nada porque não adianta, a Diretoria manda, você tem que*

*fazer! Agora, talvez a forma como essa burocracia era feita, por exemplo, uma reunião de ATPC tem que ter o registro. Você falou, registra o que foi trabalhado, carimba, põe lá e o professor assina. A gente falou assim: “Já que tem que fazer, porque não fazemos do ponto de vista de cada professor?”. Então, não era sempre que isso acontecia, mas às vezes, pegava o professor e perguntava como foi a reunião, ele escrevia. O momento de fazer aquele documento extremamente burocrático passou a ser um momento de reflexão e de compartilhamento do que tinha acontecido. (Cassiano)*

Em seu depoimento, Cassiano reconhece as necessidades burocráticas da rotina, em atendimento às exigências administrativas. Porém, chama-nos a atenção que a experiência que o tocou (LARROSA, 2002) foi a possibilidade de fazer o que é necessário (“de documentos oficiais que a gente tem que dar conta não mudou nada”), porém, de fazê-lo de uma forma criativa, significativa. Ao optar por fazer os registros “do ponto de vista de cada professor”, este CP pratica o equilíbrio entre as vertentes referenciais e expressivas, abordadas por Fujikawa (2006), e passa a produzir além de registros técnicos: produz também registros da história e evolução das ATPC, visto que as dimensões políticas e éticas passam a se fazer presentes nestes textos.

Fujikawa (2006) discorre sobre outras necessidades de registro, como o registro em diários e em relatórios de alunos. A experiência em se trabalhar com registros sob o ponto de vista do professor despertou em Cassiano a motivação para estendê-lo a outras atividades docentes. Como formador e motivador de professor, o excerto a seguir deixa claro que outros registros passaram a ser produzidos naquela escola depois da experiência da parceria com a universidade.

*Muitos professores têm práticas maravilhosas dentro de sala de aula, dão aulas maravilhosas, mas isso não transparece porque não tem registro. Então, a importância de registrar o que os professores começaram a fazer depois que a escola começou a saber o que estava acontecendo fez o negócio virar. (Cassiano)*

Também depreende-se da fala de Cassiano que a parceria com a universidade e a mudança no perfil das ATPC ampliou o envolvimento dos professores em ações escolares como um todo: “depois que a escola começou a saber o que estava acontecendo fez o negócio virar”. O sujeito coletivo “escola” envolveu-se com suas próprias atividades. O registro é então praticado como um documento em que se

registram momentos significativos para a escola, como um todo e, ao invés de um livro de atas, tem-se um vasto material biográfico, autênticos memoriais.

Por fim, também como resultado das parcerias estão, principalmente, a valorização de si e do outro, principalmente olhar para o outro com olhos diferentes. Conforme discussão anterior e de acordo com Sá-Chaves e Amaral (2002), a atividade reflexiva ao valorizarem a reflexão coletiva em detrimento da reflexão individual, isto é, propondo a perspectiva do trabalho solidário ao invés da prática da reflexão solitária, promove o olhar diferente para o outro. Contribuem para esta discussão Fullan e Hargreaves (2001), ao citar que o trabalho coletivo torna-se uma ação mais aberta, a partir do qual os professores “abrem as portas de suas salas de aula e envolvem-se no diálogo, na ação e na avaliação de seu trabalho, em conjunto com adultos do interior e do exterior da escola” (p. 12).

Também, ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175) e a reflexão do professor “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade” (op. cit., p. 176). A atividade reflexiva na prática da docência é aquela que passa por “descrição, interpretação, confronto e reconstrução” (ALARCÃO, 1996, p. 182). Exige-se, portanto, que se pense a respeito do que se faz. Ainda segundo a mesma autora, há que “interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa” (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Após esta retomada teórica, reconhece-se no fragmento a seguir o trabalho reflexivo e de formação pelo qual passou o CP para reconhecer e valorizar o outro:

*Eu fiz um ano de “curso” [grupo de estudos em que CP se reuniam com a pesquisadora na universidade] com ela e nesse curso o que ela queria que a gente desenvolvesse, na questão da coordenação, era a questão do outro, do olhar diferente para o outro, ela queria resgatar a questão do olhar: em que momento eu, enquanto coordenadora, estava olhando meu professor enquanto ser humano, enquanto pessoa, e não apenas exigindo dele meros conteúdos, mero trabalho; então, a partir de filmes que ela passava pra gente, a partir de relatos de conversa, de troca de experiência (...) e acho que*

*pra mim foi importante esse “curso”, que eu passei realmente a olhar meu professor enquanto pessoa antes do profissional. (Jim Maio)*

Essa CP representa os técnicos em educação, que fiscalizam ou monitoram a ação dos professores, conforme o já discutido neste trabalho: “*não apenas exigindo dele meros conteúdos, mero trabalho*”, postura transformada pela parceria. Decorrente disso vem a valorização pessoal, ganhos nas relações interpessoais na escola e, claro, reflexos no aprendizado dos alunos, consequentes da satisfação pessoal. A mesma lição também foi aprendida por outra coordenadora, conforme o depoimento a seguir:

*Existem muitas pessoas que apenas não tiveram a oportunidade de ser valorizadas, e aí, quando você consegue desenvolver um trabalho que respeita a produção do outro como parte de sua produção, esse trabalho se modifica completamente. Então, se eu disser pra você que o trabalho que eu desenvolvo hoje, nessa escola que eu estou atuando, é diferente do trabalho que eu desenvolvia na última escola da rede estadual em que eu trabalhei, é mentira, porque as bases, os princípios do trabalho são os mesmos. Os mesmos problemas que eu tenho na escola particular, eu tinha lá na escola pública, e as mesmas facilidades, também.” (Drika Celidônio)*

Esta CP abre a discussão e introduz as escolas particulares que, embora não seja o foco desta pesquisa, enriquece-nos ao relatar que as redes de ensino – pública e privada – apresentam os mesmos problemas no desenvolvimento profissional. No decorrer da entrevista, a CP completa a ideia:

*O que é que faz diferença, no meu ponto de vista: o respeito profissional ao outro. O coordenador precisa respeitar a produção do seu professor, precisa produzir um diálogo verdadeiro. Sempre que existe alguém que queira mandar no trabalho do outro, isso não dá certo. Agora, quando você quer produzir junto, quando você é um parceiro real para aquele trabalho, a chance de acontecer é muito grande, o resultado positivo vem com muito mais facilidade. (Drika Celidônio)*

Assim, é fato que quando o CP tem clareza das suas atribuições e vivencia outras formas de agir, como o trabalho em parcerias, ao invés do trabalho fiscalizador e prescritivo, cria-se outras relações entre os professores: a de respeito pelo trabalho e de confiança no que se sabe fazer.

*[...]assim como na Trindade, as pessoas se tornam  
uma pelo amor que as une, também na formação é o  
amor que gera a unidade entre o conhecimento e a  
formação pessoal, porque quanto mais a pessoa se  
conhece, mais ela se ama, e quanto mais ela se ama,  
mais se torna imagem do seu criador.  
(Adair Sberga)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Opto por escrever essa última parte como “considerações finais”, pois uma “conclusão” significaria encaminhar o texto como um trabalho acabado, o que não é o caso. São considerações finais, pois esta dissertação trata do registro de um momento do desenvolvimento profissional de quatro coordenadores pedagógicos que vivenciaram parcerias com universidades. Também, não tem como excluir deste texto os efeitos desta pesquisa na minha formação, mesmo sabendo que não participo do escopo da pesquisa, que visa responder à questão: quais as lições extraídas por coordenadores pedagógicos (CP) a partir de experiências com as parcerias entre universidade e escola?

Torna-se curioso ter a consciência de que o professor seja talvez o único profissional que inicia sua formação dezesseis anos, pelo menos, antes de começar a sua formação inicial. Isto faz com que o futuro professor comece sua carreira, muitas vezes, inspirado em bons professores que teve e, a partir destes modelos, vai se constituindo como profissionais à medida que vai se formando e re-formando como profissional e como pessoa (FREIRE, 2010).

Como minha história se inicia em uma década na qual não havia a figura do CP – conforme relato no memorial que introduz este trabalho –, eu não tive nos meus tempos de aluno da escola básica um profissional que me servisse de modelo; tampouco serviram como formadores os primeiros coordenadores pedagógicos que conheci, nos anos 80, quando da implantação da “Escola Padrão” no estado de São Paulo e apresentados no referencial teórico deste trabalho. Há que se considerar, inclusive, que os cursos de licenciatura, de modo geral, não formam professores para a função de CP, por se acreditar que tal ocupação se destine aos formados em Pedagogia, o que não é exigência conforme a legislação específica relacionada no corpo da pesquisa.

Parte deste cenário mudou nos anos 90, quando a função de CP passou a existir em todos os anos e séries da escola básica, apresentando este profissional a

todos os professores e a todos envolvidos, então, na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ATPC, muito embora estudos atuais ainda revelem desvios ou desconhecimento deste momento de formação na escola, conforme Carda (2012) e Santos (2014), em muitas realidades. Também conforme o discutido neste trabalho, os CP se desviam da sua função primeira – que seria articular o coletivo da escola, formar professores no exercício da função e transformar a realidade escola (PLACCO; ALMEIRA; SOUZA, 2011) – para colaborar com o andamento da rotina escolar.

De acordo com o estudado, a via de acesso ao cargo/função também direciona o tipo de trabalho que o CP irá exercer. Quando na função por nomeação de um cargo de confiança (PEREIRA, 2013), claro que este profissional estará cerceado aos limites desta “confiança” e suas ações serão limitadas, assim como na rede estadual paulista o acesso se dá por um ato do diretor da escola para ocupação de um posto de trabalho. Em algumas redes municipais, o CP é eleito por seus pares para uma gestão de dois anos, podendo concorrer à reeleição. Em outras redes, o acesso ao cargo é por concurso público. Por se tratar de um concurso, tem-se a princípio professores que já estudaram um referencial teórico que orienta ou sustenta suas atribuições. Essas diferentes formas de acesso ao cargo ou função de CP contribuem para atuações de CP pautadas nos interesses da escola ou dos diretores que os nomeiam ou dos professores que os elegem, sendo o de maior autonomia na gestão quando na função por concurso de provas e títulos.

Posto este cenário, fica explícita a necessidade de (re)pensar a formação do CP, pois é a partir dela que ele terá clareza de suas atribuições e principalmente para apagar o caráter de “tomador de conta dos professores”, ou como ‘testa de ferro’ das autoridades de diferentes órgãos do sistema” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

Desconstruído o CP fiscalizador, há que ser construído o CP mediador. Este tem a função clara de discutir ações que levem à construção e aplicação do projeto político pedagógico da escola, sendo que para isto há que se promover o desenvolvimento dos professores e, por que não, de si próprio. Como uma



possibilidade de formação na escola, otimizando o tempo da ATPC, estão as parcerias estabelecidas entre universidade e escolas básicas.

Tais parcerias não se constituem como uma atividade para completar a formação inicial do professor ou do CP. Elas se constituem como espaços legítimos para a aproximação da teoria com a prática, pois, dentro dos padrões estudados, propiciam reflexões entre os professores, os gestores da escola e os pesquisadores. Como toda situação de aprendizagem se dá em uma situação de desequilíbrio para a qual se busca um equilíbrio, nesta tríade há:

- os professores, em cujos saberes predominantes, porém não exclusivos, está a prática;
- os coordenadores pedagógicos, com a função de mediadores do currículo e responsáveis pelo desenvolvimento do professor;
- os pesquisadores, mediadores entre a teoria e a prática.

De modo abrangente, os bons resultados das parcerias para o desenvolvimento dos CP e dos professores podem ser atribuídos a alguns fatores. O primeiro e o mais importante deles é o respeito com que os profissionais da escola básica são tratados pelos pesquisadores. Tanto na literatura como nos casos estudados, os cientistas que se propõem a esta atividade se fazem presentes nas escolas, porém, sem invadir o espaço deles. Assim, não se apresentam como “prescritores” de ações pensadas em universidades, nem como representantes de um tecnicismo já conhecido e desgastado, mas sim como parceiros. Nesta parceria, como há o respeito pelo saber prático dos professores, estabelecem-se as condições apropriadas para a reflexão sobre esta prática. Cabe, aqui, retomar os conceitos trabalhados no corpo teórico deste trabalho: a adjetivação de parcerias.

As parcerias estabelecidas, como as referenciadas nas entrevistas analisadas, são classificadas como parcerias colaborativas. Isso porque os membros do grupo apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, e estabelecem relações que tendem a não-hierarquização, além de compartilharem liderança, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Outra parceria, mas não identificada nas entrevistas, é a parceria cooperativa, cujas

finalidades geralmente não são frutos de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. (DAMIANI, 2008, p. 215).

Como se sabe, não se aprofundam as reflexões sobre a prática sem o estudo teórico. A presença dos pesquisadores nas escolas, em colaboração e não em cooperação, dada à hierarquia que esta pressupõe, motiva o estudo e pesquisa pelos professores dando a eles o sentido de pertença no processo instalado pela parceria e, o mais importante, diminui a pressuposta distância entre universidade e escola básica. Com isso, os professores passam a ser também pesquisadores, reduzindo o hiato existente entre teoria e prática, além de elevar sua autoestima e, conseqüentemente, obtendo melhores resultados na relação de ensino-aprendizagem com os alunos.

Como segundo fator, podemos apresentar os benefícios da valorização que se obtém quando se pode experimentar e participar desde a elaboração de planos até a busca em conjunto de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Este movimento – embora simples e aparentemente óbvio – inexistente em contextos prescritivos, mas é o que constatei entre os coordenadores colaboradores desta pesquisa. Sob essa ótica, a busca de soluções para problemas de indisciplina de alunos, o estudo de deficiências de leitura no processo de letramento, acolhimento de estagiárias na escola e até mesmo a caracterização da clientela são discutidas pelo grupo, de forma legítima.

Constata-se que se estabelece, no decorrer do ano letivo – pois como sabemos, os professores das escolas públicas podem não ser os mesmos de um ano para outro, devido aos processos de remoção –, vínculos entre os profissionais. Esses vínculos favorecem a reflexão solidária e, conseqüentemente, contribuem para diluir a balcanização ao proporcionarem e facilitarem a integração entre os pares e por valorizarem todas as ideias e práticas, igualmente. Da mesma forma, reduz-se a colaboração confortável ao mudar o perfil das reuniões, tornando-as mais úteis e adequadas para a formação do professor e do próprio CP. Como o estudado, em escolas onde as ATPC passam pela experiência das parcerias com as

universidades, praticamente se extingue a colegialidade artificial, pois a fiscalização e o controle deixam de fazer sentido.

Uma terceira abordagem seria o imediatismo nos resultados, o qual não quer dizer, aqui, simplificação ou simplismo. A referência é que, como o grupo está envolvido na elaboração de projetos coletivos, em estudos que relacionam a teoria e a prática, no pensamento coletivo da rotina escolar, os resultados tendem a ser mais rápidos e facilmente tanto identificáveis como mensuráveis, refletindo no aprendizado dos alunos.

Sob uma ótica mais específica, constatou-se um novo olhar para a universidade, entre as lições de experiências relatadas, assim como um novo olhar para o outro. Essas novas relações favoreceram a retomada de estudos dos coordenadores colaboradores, pois entre eles, um fez especialização e outros dois fizeram pós-graduação em *stricto sensu*, culminando em um mestrado e em um doutorado, todos na área de educação e gestão escolar. Registra-se também que esses profissionais continuaram a exercer suas funções na rede de ensino pública – estadual ou municipal – o que em muito contribuiu para a qualificação dos trabalhos nessas redes.

Ademais, esses profissionais também preparados em parcerias colaborativas com as universidades podem tornar-se excelentes formadores de professores, não só pelo conhecimento acumulado que passam a ter ou pelas relações construídas pela presença nos cursos de pós-graduação, mas também pela nova maneira com que passam a olhar para o outro. No caso, “o outro” são os professores, que – conforme as análises – passam a ser profissionais mais respeitados e vistos como pessoas, não apenas como professores ou meros prestadores de serviços.

Os CP, focalizados nesta pesquisa e tocados pelas experiências, ao reconhecerem seu lugar de atuação, passam a envolver-se menos com atividades que não as de sua competência, em uma postura de respeito a outros gestores da escola, organizam o seu tempo para que lhes sobre algum para suas leituras profissionais e conseqüente preparo das ATPC, mesmo reconhecendo que sua principal formação se dá na prática. Esses CP, professores por excelência,

demonstram-se motivados a colaborar com a formação de seus pares em uma incessante busca de temas para discussão nos grupos. Assume-se, assim, como formador de professores.

Há que se retomar também que este CP diferenciado – como mediador – foi motivado também a participar de outras vias de formação mais abertas, como atividades culturais e artísticas. Tais atividades formam um repertório que propicia a formação de outros saberes também indispensáveis em uma comunidade escolar, podendo ele se tornar um modelo a ser seguido por seus pares ou pelos alunos. Trata-se da formação informal e mais holística e, nas palavras da CP colaboradora, “reduzindo os muros da escola”.

Há que se registrar também os ganhos obtidos com os novos hábitos, pois além de professores pesquisadores, esses CP iniciaram também um processo de registro. Os registros, não importando a forma ou o momento em que ocorram, são uma parte de um processo reflexivo, que faz parte das ações desse novo CP, uma vez que para se registrar um momento, seja uma aula ou uma ATPC, há um processo de seleção de ideias mediante o resultado que se espera manter em registro. De acordo com um dos coordenadores, ao se propor um registro que se distancia de uma ata, de um registro mecânico, tem-se também o acesso às emoções e proporções com que o momento registrado marcou o relator. Têm-se, assim, dois registros, ambos passíveis de novas reflexões e teorizações.

Enfim, enormes são os ganhos em diversos eixos da formação desses CP, proporcionados pelas parcerias. Porém, como tudo o que é novo, esta forma de parceria, por ser relativamente recente no Brasil, ainda é restrita a algumas poucas experiências, pois foram poucos os CP localizados para serem sujeitos de entrevista. Assim, esta forma de desenvolvimento profissional fica limitada a reduzidíssimas escolas, a reduzidíssimos CP e aparentemente não há meios de se ampliá-la para um número maior de professores, por depender de financiamento externo, por depender de mais pesquisadores interessados nesta frente de trabalho. Conseqüentemente, grandes e significativas mudanças na educação pública como descritas neste trabalho demandam de muito tempo para atingir mais escolas e os CP que participaram desses projetos poderiam, se assim desejassem, atuar como

formadores de outros CP em suas redes de ensino. A eles caberia parte da tarefa de seduzir outros coordenadores para a pesquisa, para que se estabeleçam relações entre a teoria e a prática, conforme lhe foi aprendido, por meio de relatos em encontros internos da rede onde trabalham.

Finalmente, quais as lições extraídas por coordenadores pedagógicos a partir de experiências com as parcerias entre universidade e escola? De todas as aqui apresentadas, o reconhecer-se como profissional que se qualifica diariamente nas relações com o outro, na partilha de seus saberes e estudos, é a grande lição.

## Referências

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.10, Número Especial, p.133-145, 2008.
- BARROS, M.de. **Retrato do artista enquanto coisa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994. pp. 134-139.
- BRAGA, K. R., MACIEL, D. M.; OLANDA, M. R. S. de. **Formação Colaborativa de Docentes de Matemática: um diálogo entre a Educação Básica e a Universidade**. Disponível em: <<http://www.lematec.net/CDS/SIPEMAT08/artigos/PO-14.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BRUNO, E.B.G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIRA, L. R.(orgs.) **O CP e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- CAMPOS, P. R. I; ARAGÃO, A. M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.
- CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: IEE, 2001.
- CARDA, M. C. P. **O que pensam os futuros professores sobre as ATPC - Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo**. Anais eletrônico do 10º Congresso de Pós-Graduação. UNIMEP. 23 a 25/10/2012. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/10mostra/5/507.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2015.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz – alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- CUNHA, R.C.O.C. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. 2006.267fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N. O Trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n.3, p.402-411, set/dez. 2013. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15542>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, 18(2):171-179, maio/agosto, 2013.

CUNHA, R. B. & PRADO, G. V. T. Sobre Importâncias: a coordenação e a conformação na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (orgs.) **Trabalho Colaborativo/Cooperativo em Educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Liber Livro, 2009.

DAMIANI, M. F. Estudo de uma escola colaborativa. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (org.) **Trabalho Colaborativo/Cooperativo em Educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. **“Sem as reuniões a escola não existe! não tem como!”**: estudo de caso de uma escola colaborativa. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t139.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR. nº 31, p. 2013-230, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso 26 ago. 2014

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n 24, p. 213-225. Editora UFPR. 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 44, p. 411/424, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1535/1535.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. s/d. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/554Foerste.PDF>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FRANCO, F. C. As mudanças de políticas públicas e o ensino de arte no Estado de São Paulo (1981-2000). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/322/249>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 20 out. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2010

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de Equipa na Escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2004.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp. 237-274.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. Estranhamento. In: **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIOVANI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: **Cad. CEDES**. Vol. 19 nº 44. Campinas. Apr. 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005). Acesso em 13 jan. 2015

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, nº. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 nov. 2014.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012. pp. 79 a 107.



HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1994. pp. 183-297.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: **O Cotidiano e A História**. São Paulo: Paz e Terra. 2000. pp. 17-42 e 43-63.

JACINTO, D. **O que é e como funciona o Ensino em Tempo Integral**. Disponível em: <<http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/471574/o-que-e-e-como-funciona-o-ensino-em-tempo-integral>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana : danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, M. (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009. 120p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. pp. 33-38.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. nº 8, jan/abr 2009. Disponível em:

<[http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=revista&busqueda=SISIFO:%20REVISTA%20DE%20CIENCIAS%20DA%20EDUCACAO](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=revista&busqueda=SISIFO:%20REVISTA%20DE%20CIENCIAS%20DA%20EDUCACAO)>.

Acesso em: 10 dez. 2014.

MATE, C. H. Projeto pedagógico: sentidos e significados para a escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

MELLO, A. C. A formação continuada do professor coordenador e os desafios de seu trabalho na escola básica. **Revista de Educação do COGEIME**. Ano 22, nº. 42. Janeiro/junho de 2013.

OLIVEIRA, L. R. de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25102012-134242/pt-br.php>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional no estado de São Paulo de 1983 a 2008. **Educação e Linguagem**, volume 13, n. 21, p. 153-174, jan-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. **Perspectivas**, 16, 119-141. São Paulo, 1993.

PEREIRA, A. G. **A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades**. 2013. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2013.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intensões, Tensões e Contradições**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_coordenadores\\_pedagogicos.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf)> Acesso em: 04 out. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011b.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RATIO STUDIORUM. **O método pedagógico dos Jesuítas**. s/d. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SÁ-CHAVES, I. da S. C.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

SÁ-CHAVES, I. da S. C. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Dissertação (Doutorado em Didática). Universidade de Aveiro, Portugal, 2002.

SADALLA, A. M. F. de A. et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, volume 9, nº 1, p. 71-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a07.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SANTOS JUNIOR, J. B. **Grupos colaborativos de professores de Química: como uma possibilidade de articular a Atividade de Trabalho Coletivo (ATPC) com o**

desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-02122014-153554/publico/Joao\\_Batista\\_dos\\_Santos\\_Junior.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-02122014-153554/publico/Joao_Batista_dos_Santos_Junior.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE – 88, de 19-12-2007. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/88\\_07.HTM?Time=6/4/2008](http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=6/4/2008)>. Acesso em: 04 out. 2012.

SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. SE – 53, de 24-6-2010. Disponível em: <<http://profcoordenadorpira.blogspot.com.br/2010/06/resolucao-se-53-de-24-6-2010-dispoem.html>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE 42, de 11/04/2012. Disponível em: <[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_42\\_2012.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_42_2012.html)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. **O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. Quadrante, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 25-52. 2003.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade... **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 2, nº 1 – 2011. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SAVIANI, D. A. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

SBERGA, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso do conhecimento do núcleo interior**. São Paulo: Paulus, 2014.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 341-377, jan/jun 2008. Disponível em: <<http://perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 10 nov. 2014.

SZYMANSKY, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004 (2011).

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ABL, 1998.