

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Isabel Aparecida Prandina Baptista

A Atuação da Coordenação Pedagógica como um dos Possibilitadores do  
Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no  
Município de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Isabel Aparecida Prandina Baptista

A Atuação da Coordenação Pedagógica como um dos Possibilitadores do  
Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no  
Município de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para  
obtenção do título de MESTRE em  
Educação: Currículo sob a  
orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Regina  
Lúcia Giffoni Luz de Brito

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico este trabalho às minhas avós Ângela e Ana (*in memoriam*)  
que nunca tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever e foram  
grandes leitoras e escritoras da vida, a minha irmã Mara que  
acreditou no meu sonho e a minha filha Júlia pela persistência e  
determinação.  
Grandes mulheres da minha vida!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha irmã Mara que sempre acreditou no meu trabalho, pelo incentivo e ajuda financeira.

Ao meu marido Paulo pelo apoio emocional, pela compreensão, pelas revisões, pelas sugestões e pelo suporte nas atribuições diárias.

À minha filha Júlia pela compreensão e paciência durante os meus momentos de ausência.

Às minhas sobrinhas Bárbara e Sophia pela ajuda no curso de inglês e pelo carinho que sempre me dedicaram.

À minha sobrinha Laura, com seis anos, que não sabe o que é dissertação, mas ajudou-me a relaxar com seu mundo mágico e lúdico.

À minha grande amiga Cris que colaborou com sugestões, leituras, revisões e incentivos. Presença determinante para a concretização da dissertação.

À amiga Rosi Moreira companheira de todas as horas.

À minha Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, sempre presente e disponível na orientação do trabalho, incentivando nos momentos de cansaço e ansiedade com excelência metodológica e sugestões preciosas.

Às Professoras Doutoras Mere Abramowicz e Maria Amélia Santoro Franco, que fizeram parte da minha banca e trouxeram contribuições valiosas para minha dissertação.

Ao Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella pela postura e amorosidade com seus alunos. Um grande inspirador da minha prática.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Educação Currículo.

Aos colegas Fátima, Valdemir, Edi, Isabelle, Acássia e Ivani da turma do 2º semestre de 2006 da Pós Graduação Educação: Currículo.

Ao amigo e cunhado Fernando pela confecção do “abstract” e pelas conversas motivadoras.

À supervisora Valéria da DRE-SA, pela competência e compromisso com a Educação.

Às amigas Rose e Denilza, inspiradoras na minha ação coordenadora.

Em especial,

Aos colegas e amigos da EMEF. Dep. Cyro Albuquerque que acreditam na escola pública e trabalham em prol da mesma.

## **RESUMO**

**BAPTISTA, I. A. P. A Atuação da Coordenação Pedagógica como um dos Possibilitadores do Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Município de São Paulo.** 2009. Dissertação - PUC – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa busca discutir o trabalho da coordenação pedagógica junto aos professores dentro do espaço escolar, apresentando motivos e razões para um desencantamento docente e ações que podem ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, buscando subsídios na epistemologia da prática, concomitante às reflexões sobre a epistemologia da curiosidade e a pedagogia da esperança de Paulo Freire, como possíveis pressupostos de um reencantamento docente. A metodologia apoiou-se numa abordagem qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa constituindo-se um estudo descritivo, analítico e interpretativo dos dados. O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Cyro Albuquerque, localizada no bairro do Capão Redondo, região do Campo Limpo, periferia da zona sul da capital paulista. Os sujeitos pesquisados foram: um coordenador pedagógico com 30 anos de magistério municipal, sendo 12 anos na função de coordenação pedagógica e 8 professores do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, acompanhados pela pesquisadora durante o ano de 2008. Embasados pela análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo foi possível concluir que existe um desencantamento do professor pela escola pública motivado pela sobrecarga de missões atribuídas a ela e ao professor e o foco pedagógico é colocado em segundo plano. A atuação da coordenação pedagógica mostrou-se motivadora da prática do professor, principalmente nos horários coletivos de estudo.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; reencantamento docente; formação continuada; ensino fundamental público.

## **ABSTRACT**

**BAPTISTA, I. A. P. Pedagogical Coordination Action as a Promising Factor for Teaching Re-enchantment in the Primary Education of a Public School in São Paulo City.** 2009. Dissertation - PUC – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

This dissertation was written under the *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* Post-Graduation Programme in Education (Curriculum) and belongs to the research topic Formation of Educators. It seeks to discuss the pedagogical coordination work related to teachers in school environment. It presents reasons for a teaching disenchantment and actions to be developed by pedagogical coordinators in order to reverse this situation. Its reflections rely on the epistemology of the practice and are concomitant to Paulo Freire's "epistemological curiosity" and "pedagogy of hope" ideas. The methodology was based in a qualitative nature approach, assisted by quantitative insights, and generates a descriptive, analytical and interpretative study. The research field was Dep. Cyro Albuquerque primary public municipal school, located in Capão Redondo neighbourhood, Campo Limpo region, suburb of São Paulo city. Individuals investigated were a pedagogical coordinator with 30 years of teaching experience (12 in the post of pedagogical coordinator) and 8 teachers from primary teaching (*Ensino Fundamental I* and *Ensino Fundamental II*). The research occurred during 2008. Data analysis and interpretation shows the existence of some disenchantment of teachers regarding the public school, resulted by an overload of tasks and roles attributed to the school and to the teachers, which results in loss of pedagogical focus. Pedagogical coordination action has shown its capacity to motivate teachers, especially during collective study time.

**Key-words:** pedagogical coordination; teaching re-enchantment; continuous formation; primary public teaching.



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                           | <b>13</b>  |
| <b>O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>                                                                                                                                 | <b>23</b>  |
| • As questões problematizadoras, as hipóteses, o problema e os objetivos da pesquisa .....                                                                                        | 23         |
| • A escolha do percurso metodológico.....                                                                                                                                         | 24         |
| <br><b>CAPÍTULO I</b>                                                                                                                                                             |            |
| <b>A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O REENCANTAMENTO</b>                                                                                                                                |            |
| <b>DOCENTE .....</b>                                                                                                                                                              | <b>36</b>  |
| 1 – A complexidade da organização escolar: o desencantamento da escola e do professor .....                                                                                       | 36         |
| 1.1 - O desencantamento da escola e do professor .....                                                                                                                            | 36         |
| 1.2 - A ação da coordenação pedagógica na busca de possibilitadores para o reencantamento docente .....                                                                           | 73         |
| 1.2.1 – Conhecendo e contextualizando a organização escolar brasileira: origens da coordenação pedagógica ou funções similares, discursos e práticas .....                        | 73         |
| 1.2.2 – A coordenação pedagógica .....                                                                                                                                            | 80         |
| <br><b>CAPÍTULO II</b>                                                                                                                                                            |            |
| <b>A PESQUISA DE CAMPO .....</b>                                                                                                                                                  | <b>106</b> |
| 1 – O contexto da pesquisa: A Rede Municipal de Ensino de São Paulo; a Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo; a região do Campo Limpo; a EMEF Dep. Cyro Albuquerque ..... | 106        |
| 1.1 – A Rede Municipal de Ensino de São Paulo .....                                                                                                                               | 106        |
| 1.2 – A Diretoria Regional de Ensino de São Paulo .....                                                                                                                           | 117        |
| 1.3 – A região do Campo Limpo .....                                                                                                                                               | 118        |

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.4 – A EMEF. Dep. Cyro Albuquerque .....                                                  | 123        |
| 2 – Análise e interpretação dos dados resultados da pesquisa .....                         | 147        |
| 2.1 – Tratamento e análise dos dados: entrevistas semi-estruturadas<br>e depoimentos ..... | 147        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                          | <b>183</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                    | <b>191</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                        | <b>207</b> |

## LISTA DE QUADROS

|                    |                                                                              |     |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1 -</b>  | Quadro comparativo do número de escolas por DRE – até dezembro de 2008       | 116 |
| <b>Quadro 2 -</b>  | Grupos de vulnerabilidade juvenil – Distritos do Município de São Paulo      | 120 |
| <b>Quadro 3 -</b>  | Perfil dos professores                                                       | 141 |
| <b>Quadro 4 -</b>  | O porquê da escolha do ser professor e possíveis mudanças                    | 143 |
| <b>Quadro 5 -</b>  | Como o professor se sente na profissão docente                               | 148 |
| <b>Quadro 6 -</b>  | Como o coordenador se sente na sua função                                    | 148 |
| <b>Quadro 7 -</b>  | Como o professor e o coordenador enxergam a escola pública                   | 151 |
| <b>Quadro 8 -</b>  | Os momentos difíceis dentro da escola pública                                | 154 |
| <b>Quadro 9 -</b>  | Sentimentos e sensações face às dificuldades                                 | 161 |
| <b>Quadro 10 -</b> | Como o professor e o coordenador enxergam a EMF.Dep.Cyro Albuquerque         | 164 |
| <b>Quadro 11 -</b> | A atuação da coordenação pedagógica na EMEP Dep.Cyro                         | 170 |
| <b>Quadro 12 -</b> | A atuação da coordenadora pedagógica e a autoestima e motivação do professor | 177 |



Frente da EMEF Dep. Cyro Albuquerque - Foto de Isabel A. P. Baptista

## INTRODUÇÃO

**A TRAJETÓRIA: não nasci professora, transformei-me em professora na escola pública.**

Conforme o tempo passa, percebo que ele dá a cor e o tom à minha vida, trazendo certa paciência, calma, sabedoria, conhecimento e **a busca da esperança**. Não uso a expressão “a cada ano que passa” porque não posso medir o tempo apenas pelos anos ou dias que se acumulam, mas procuro medi-lo pelas experiências vividas, pelas pessoas participantes da minha caminhada, pelos fatos marcantes, pelas datas festivas, pelas perdas e pelas vitórias. Eis aqui um pouco do meu tempo de vida. Recorro à música “*Tocando em frente*”<sup>1</sup> como instrumento artístico inspirador desse primeiro momento, porque nessa minha andança de mais de quarenta anos eu já sorri, já chorei e me senti mais forte e preparada para escrever este trabalho, tendo sempre a certeza de que muito tenho a aprender e viver e que esta dissertação é a concretização de um sonho que quero repartir com todos aqueles que acreditam na educação brasileira, principalmente na escola pública, da qual sou educadora há vinte anos.

Assim, o meu interesse pelo tema título dessa dissertação deve-se às minhas vivências pessoais e profissionais. Começo apresentando-me como mulher, esposa, mãe, educadora e moradora da periferia da capital paulista. Nesse universo feminino é impossível não explicitar as especificidades na forma de ver e sentir o mundo. Assim, é com o corpo e alma de mulher e educadora que inicio o meu relato.

Por que a opção pelo magistério?

Quando criança ou mesmo adolescente nunca senti vontade e interesse em ser professora. Aliás, eu observava minha irmã mais nova brincando com suas bonecas no quintal de casa, onde ela ocupava o papel de mestre das mesmas e raras vezes participei dessas brincadeiras. Quando participava, geralmente era para atrapalhar. Havia uma pequena lousa pendurada numa

---

<sup>1</sup> Sater e Teixeira, Tocando em Frente

parede do quintal e lá ela ficava horas e horas no seu faz-de-conta, escrevendo no quadro e solicitando às suas bonecas que copiassem, pedindo silêncio absoluto e fazendo chamada oral. Ao contrário dela, eu sempre gostei de desenhar, pintar, ouvir música, escrever e assistir a filmes na televisão. Queria ser arquiteta, artista de televisão, pintora, viajar pelo mundo. Mas, antes de ser qualquer coisa, acalentava o sonho de estudar. Fui boa aluna e procurei corresponder às expectativas de meus professores. Não fui rebelde, sempre fiz os deveres de casa e nunca questioneei alguma ação docente. Sempre morei na periferia de São Paulo, nas proximidades do bairro Capão Redondo, estudei em escolas próximas e convivi com a violência, com a falta de saneamento básico, com a ausência de equipamentos sociais públicos, com a falta de lazer e outros problemas que geram insatisfação e falta de perspectivas para esta população, principalmente para os jovens que vivem dentro desse contexto.

Comecei a trabalhar com quinze anos de idade e concomitantemente cursava o ensino médio estadual, antigo colegial, no período noturno numa escola em Santo Amaro. No primeiro ano do ensino médio, em mil novecentos e setenta e nove, a Rede Estadual de Ensino entrou em greve e fiquei sem aula por um período de aproximadamente três meses. Lembro-me que essa greve trouxe-me um grande desencanto. Eu queria estudar, fazer uma faculdade e sentia que meu sonho estava cada vez mais comprometido. O fato de trabalhar o dia inteiro e estudar no período noturno já acarretava uma perda qualitativa no meu processo de aprendizagem, pois tinha fome, sono e cansaço e diversas vezes faltei para poder descansar ou fazer algum trabalho escolar. Aliado a isso, nessa época a escola pública já enfrentava o problema da falta de professores e a ausência de professores às aulas e de um certo desânimo e cansaço por parte de alguns docentes. Como aluna, eu já ouvia que a escola pública estava decadente, que havia falta de recursos, que o salário dos docentes era baixo, que as chances de estudar numa boa faculdade eram mínimas etc. Ao mesmo tempo em que havia professores que pareciam insatisfeitos, outros demonstravam vontade e ânimo dentro da sala de aula, acreditando no potencial dos alunos, independentemente das situações adversas vivenciadas pelo magistério. Acredito, que foram estes professores

que trouxeram-me motivação para superar as dificuldades e seguir na busca da concretização do sonho de estudar.

Prestei vestibular para o curso de Artes Plásticas, na Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, e fui bem sucedida. Continuava na luta de estudar e trabalhar com o diferencial de que trabalhava em Santo Amaro e estudava no Pacaembu enfrentando o percurso diário de ônibus, cochilando ou lendo algum texto da faculdade. Consegui completar os estudos por conta de uma bolsa de estudo que recebi da empresa em que trabalhava. Fiz minha opção pela licenciatura sem muita clareza da escolha. Minha primeira experiência na docência deu-se na época do estágio. Fui fazer estágio numa escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada na zona comercial do bairro de Santo Amaro. Eram turmas de 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do antigo primeiro grau, no período noturno. A professora de Educação Artística faltava bastante e teve várias licenças médicas no decorrer do meu estágio. A coordenadora pedagógica, por sua vez, pediu-me que acompanhasse as turmas com atividades de um livro didático que pertencia à professora das turmas. Não tive orientação e nem acompanhamento do trabalho. O importante era manter o aluno com aula. A experiência foi desesperadora e desmotivadora e meu relatório de estágio foi bem cruel com a referida escola e com a coordenação pedagógica.

Já formada há quatro anos, trabalhando na área de vendas e com vontade de trabalhar na área de ilustração e criação gráfica, pedi demissão e comecei a enviar currículos para agências de publicidade, jornais e revistas. Desempregada e necessitando de dinheiro, fui incentivada por alguns amigos a “pegar” algumas aulas na Rede Estadual e na Rede Municipal de Ensino, o famoso “bico”. Assim, sem muito preparo, sem nenhum compromisso docente, iniciei minha jornada como professora de Educação Artística, lecionando numa escola no Parque Santo Antônio e em outra no Jardim Marcelo, ambas na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, próximas da minha casa.

O contato com classes com mais de quarenta alunos, a convivência com os professores, a minha falta de experiência e o desconhecimento da carreira docente foram fatores que começaram a desencadear muitas dúvidas e uma

grande ansiedade. Muitas vezes, ao término das aulas indo para casa eu me perguntava: o que é isso? O que eu estou fazendo aqui? Eu não sabia preencher diários, não sabia fazer um plano de aula, ninguém me apresentou aos alunos, não havia uma orientação do trabalho. Na escola estadual havia a figura do diretor e do assistente do diretor. Ambos respondiam por tudo dentro da escola. Não por falta de vontade ou competência, mas viviam abarrotados de trabalho e a parte pedagógica acabava em segundo plano.

Na escola municipal, por sua vez, havia o coordenador pedagógico, mas que estava, na maioria das vezes, ausente ou ocupado em outra atividade. Não havia horário de estudo ou de formação. Tínhamos apenas uma reunião bimestral de professores, mas que não focava a formação. Geralmente, os encontros eram dedicados aos problemas de disciplina discente, problemas de organização da escola, sessões de reclamações etc.

Em meio a tudo isso, presenciei brigas de alunos, toque de recolher na comunidade, batida policial no portão da escola e outras ações violentas que me deixavam abatida e muito triste. Comecei a entender algumas questões no momento em que assumi que não era professora e que se fosse para ficar no magistério, precisaria me fazer professora e só conseguiria isto por meio do estudo. Que saberes seriam necessários para o exercício da docência? Essa questão que emergiu nesse momento de minha vida continuou com este estudo, agora com foco na atuação da coordenação pedagógica.

No fundo, aquela situação causava um incômodo muito grande e eu precisava de respostas. O que era “bico” ficou sério. Os planos na área de editoração e criação foram ficando de lado. Comecei a ler, a conversar com amigos professores e fui fazer cursos de curta duração. Alguns amigos me questionavam sobre a minha permanência no magistério e eu não tinha respostas. Os anos foram transcorrendo, e algumas escolas passaram pela minha vida e eu pela vida delas.

Em mil novecentos e noventa, conheci uma coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que modificou minha visão de coordenação. Bastante atuante, presente e sensível, procurava dentro das



dificuldades de tempo impostas à rotina escolar, articular os professores, trazia sugestões de autores para leitura, conversava sobre a ação docente e mostrava-se disposta a ouvir os relatos de práticas e situações difíceis vivenciadas na sala de aula pelos professores. Fazia um trabalho de atendimento de pais e de alunos e procurava socializar esses encontros com o grupo docente. Fiquei encantada e motivada pelo seu envolvimento com o trabalho pedagógico, pela importância que ela dedicava à prática de sala de aula e pelo respeito dispensado aos professores. Paralelamente a esta minha vivência, a Rede Municipal de Ensino também passava por profundas modificações. A gestão da Secretaria Municipal de Ensino estava a cargo do professor Paulo Freire. Pela primeira vez na minha ainda curta jornada dentro do magistério, eu ouvia falar em formação docente, estatuto do magistério, regimento escolar, grupo de estudo, proposta interdisciplinar e trabalho coletivo. Um mundo novo se abria à minha frente. A vontade de estudar tinha voltado com força total. Em mil novecentos e noventa e dois, fomos brindados com o Estatuto do Magistério Municipal<sup>2</sup>, o que provocou alterações marcantes nesta rede. Estavam legitimados pela lei os horários de formação dentro da jornada do professor e a ação da coordenação pedagógica como responsável pela formação dentro dos horários coletivos de estudo entre outras atribuições.

Nesse período, mesmo com as incertezas da carreira docente, eu nutria a crença de que a formação seria um caminho para o aprimoramento, para a transformação da prática, para o crescimento profissional e pessoal de seus integrantes. Além disso, a formação poderia garantir a construção de uma identidade do professor. Um professor que não apenas repete conteúdos acumulados e consagrados como verdadeiros, mas um professor leitor de sua realidade, consciente de seu papel transformador, um profissional que lida com vidas em formação (enfocando neste caso o professor do Ensino Fundamental), um agente histórico, num momento histórico definido, com uma história, com convicções e opções. Foi meu percurso dentro da escola pública, exercendo a função docente que elegeu o último ponto citado como o mais

---

<sup>2</sup> O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992, organizou a carreira dos integrantes do Magistério Municipal de São Paulo.

importante na minha vida profissional: ser educadora por opção consciente de todas as consequências dessa escolha.

Fiz o primeiro concurso para professor de Educação Artística da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, efetuado no início da década de noventa. Depois de dois anos, me efetivei. Fui participante dos horários coletivos de estudo desde a sua implantação. Vivenciei o projeto de interdisciplinaridade e a proposta da construção de uma escola pública de qualidade tendo como princípios a gestão democrática, o acesso e a permanência do aluno. Essa proposta, registrada em documentos oficiais, visava uma transformação social a favor dos menos favorecidos. Dentro desses horários coletivos de formação, observei que alguns grupos mostraram-se preocupados com a transformação da prática educativa e outros apenas procuravam ser mantenedores de práticas cristalizadas. O que determinava o percurso e a ação desses grupos?

Em alguns grupos, esse horário era um verdadeiro tormento e fomentador de angústias. Havia muita reclamação por parte dos professores, opção pelo horário apenas pelo fator financeiro por alguns participantes, falta de envolvimento e resistência ao material teórico apresentado.

Em outros grupos, eu sentia que a dinâmica estabelecida não atendia as necessidades cotidianas da sala de aula. Resumiam-se a momentos de leituras, sem muita reflexão sobre o material lido como se o que fizessem fosse apenas para cumprir a tarefa estabelecida.

A ação coordenadora também foi bem eclética nesses meus momentos de estudo. Alguns coordenadores eram ausentes desses horários. Geralmente, havia uma pasta ou uma caixa com os textos, ele chegava na sala de estudo, estabelecia a leitura a ser efetuada, cobrava o registro e ia embora. Outros, eram presentes mas sem a mediação necessária. As leituras eram feitas e as discussões não se aprofundavam e retornavam às reclamações sobre alunos, salário, condições de trabalho etc. Entretanto, por nove anos, fiz parte de um grupo de trabalho numa escola que aproveitava seus horários de formação para estudar e refletir sobre a escola e a sala de aula. Era um grupo questionador, crítico e comprometido com a escola pública, com grande

participação no Conselho de Escola, sempre apresentando propostas para a participação dos pais no cotidiano escolar e preocupados com o rendimento escolar dos alunos. A coordenação pedagógica sempre presente, atualizada, mediadora e parceira do grupo docente. Vivíamos as angústias e frustrações da sala de aula, mas os encontros traziam alimento e **esperança**. As ações efetuadas na sala de aula eram discutidas e planejadas nestes horários. Foi com essa vivência que comecei a perceber que esses espaços de formação concomitantes com a mediação e articulação do coordenador pedagógico, poderiam trazer um reencantamento da prática docente, isto é, da paixão do aprender e do ensinar e do cuidado com a vida. Qual seria o papel da coordenação pedagógica nesse processo? Uma questão a ser investigada na problemática sentida.

Motivada pelas questões apontadas, voltei para a graduação e fiz o curso de Pedagogia, na Universidade de São Paulo - USP. Prestei concurso para coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e no ano de dois mil e um assumi a coordenação pedagógica numa escola próxima de minha casa. Um novo desafio se apresentava. Apoiada nas minhas experiências como docente e como participante de grupos de formação nos horários coletivos, comecei a questionar minha ação como coordenadora dentro desses espaços: em que deve se constituir a ação de um coordenador pedagógico e como deve agir? Questão que se desdobra em outras: como trabalhar a formação nos horários de estudos transformando agrupamentos de pessoas em grupos solidários, trazendo a sala de aula para dentro desses horários, resgatando a autoestima do professor e a paixão pelo ensinar? Como reencantar o professor? Qual o papel do coordenador pedagógico? São estas questões que norteiam e justificam o meu trabalho.

Nessa época, meio ao acaso mesmo acreditando que o acaso não existe, li o artigo do professor Mário Sérgio Cortella chamado "*A resignação como cumplicidade*"<sup>3</sup>. Nesse artigo, ele escreve sobre **a esperança**, não do verbo esperar, mas do verbo esperarçar que ele resgata em Paulo Freire. O autor nos chama a atenção para o empobrecimento da esperança nos dias

---

<sup>3</sup> Folha de São Paulo, caderno Equilíbrio, 8.11.2001.

atuais. Há uma tendência à resignação frente às várias situações de injustiça a que somos expostos e dando um sentido natural aos fatos. Acabamos numa certa acomodação gerando uma desobrigação em lutar pela justiça. Aceita-se a corrupção, a violência, a miséria, como se não houvesse uma possibilidade de mudança. Dentro dessa perspectiva, podemos inserir a escola pública nesta reflexão. Tenho a impressão de que as pessoas se acostumam e aceitam como natural a falta de professores, as políticas assistencialistas e eleitoreiras, o uso da escola como barganha eleitoral, o desânimo dos professores e o não aprender dos alunos, podendo criar uma atitude e uma sensação de impotência consolidando uma certa passividade.

Esse artigo e a leitura de outros parceiros teóricos trouxeram-me um desequilíbrio interno desencadeando momentos de reflexão e de escolhas. Escolhi trilhar caminhos amparados, então, no verbo esperar. Sou fruto da educação pública e oriunda da classe trabalhadora e devo minhas conquistas àqueles que fizeram sua parte e muito além dentro da escola pública. Posso dizer que os professores que acreditaram em mim contribuíram para o que sou hoje: uma profissional, acredito, comprometida com a educação. Ainda motivada e não satisfeita, fui para o mestrado. Voltar à universidade para cursar o mestrado, possibilitou-me uma inserção em novas discussões teóricas e um mergulho no universo da pesquisa, dando mais sentido a minha própria prática profissional. O mais desafiante foi criar uma disciplina pessoal de estudo concomitante ao tempo dedicado ao trabalho dentro da escola. Momentos de dor, de luta e de conquistas.

Aliado a este universo acadêmico, uso minha experiência de vinte anos dentro da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, trabalhando com Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Minha trajetória de vida apenas reforçou um sentimento muito forte de que é possível e necessário acreditar num novo dia e de que a esperança não pode morrer e deve ser alimentada nas lutas diárias que são desenhadas dentro do espaço escolar, principalmente das escolas públicas. Atualmente, sou coordenadora pedagógica na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, cenário da pesquisa.

Enfim, toda esta exposição pessoal vem justificar meu processo na busca do tema e na elaboração da questão problematizadora, lançando-me a reflexões e mares por mim ainda não navegados. O desafio foi posto!

[...] Contando resumidamente, na cena, Alice está perdida, andando naquele lugar e, de repente, vê no alto da árvore o gato. Só o rabão do gato e aquele sorriso. Ela olha para ele lá em cima e diz assim: "Você pode me ajudar?" Ele falou: "Sim, pois não." "Para onde vai essa estrada?", pergunta ela. Ele respondeu com outra pergunta (que sempre devemos nos fazer): "Para onde você quer ir?". Ela disse: "Eu não sei, estou perdida." Ele, então, diz assim: "Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve".[...]

(Cortella, novembro 2002)

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

- **As questões problematizadoras, as hipóteses, o problema e os objetivos da pesquisa**

Retomando: em que deve se constituir a ação de um coordenador pedagógico e como deve agir? Questão que se desdobra em: como trabalhar com os professores transformando agrupamentos de pessoas em grupos solidários, trazendo a sala de aula para as discussões, resgatando a autoestima do professor e a paixão pelo ensinar e pelo aprender? Como contribuir para o reencantamento do professor? Qual o papel do coordenador pedagógico neste processo?

Na busca de respostas a essas questões, partimos da hipótese de que haveria um desencantamento entre os professores e uma perda da paixão pelo ensinar e pelo aprender e que esses fatores encontrariam suas raízes na rotina caótica imposta à escola, nas políticas públicas colocadas em prática, na desvalorização social que a carreira docente sofre, no excesso de missões atribuídas à escola e ao professor e na produção acadêmica que muitas vezes está distante ou desconectada da escola e da prática docente. Sendo assim, o coordenador pedagógico poderia ser um agente de reencantamento docente.

Mediante as questões apresentadas e as hipóteses levantadas, surge o problema: **Quais as possibilidades da coordenação pedagógica dentro do espaço escolar em propor um trabalho de valorização, do resgate da autoestima e do prazer de ensinar e aprender pelo professor, isto é, do reencantamento docente?**

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral levantar junto à coordenação pedagógica e aos professores envolvidos na pesquisa fatores que contribuam para o desencantamento docente e possibilidades ou não de ações de reencantamento.

Para tanto, elencamos alguns objetivos específicos:

- Salientar aspectos da função do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar, principalmente no sistema municipal paulistano;
- Investigar e apresentar o trabalho da coordenadora e a dinâmica docente dentro da escola;
- Resgatar um breve percurso histórico da coordenação pedagógica dentro da escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo;

O cenário da pesquisa escolhido foi uma escola pública do município de São Paulo, EMEF Dep. Cyro Albuquerque, situada no bairro do Capão Redondo, periferia da zona sul da capital paulista. O seu coordenador pedagógico, sujeito desta pesquisa tem vinte e nove anos de magistério municipal, sendo doze anos na função de coordenador pedagógico. Desses doze anos, dois foram vivenciados nessa escola. Os oito professores envolvidos são professores do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. A adesão à pesquisa foi feita por meio de convite e a participação livre.

Tendo tais objetivos no horizonte, definidos o cenário da pesquisa e seus participantes e na busca de respostas ao problema e de outras questões apontadas no trabalho, partimos pela trilha da pesquisa.

- **A escolha do percurso metodológico**

- Por que pesquisar?

Segundo Richardson (1999) toda pesquisa social deve contribuir para o desenvolvimento do ser humano. Mesmo que a pesquisa contemple a realização e provoque benefícios para o próprio pesquisador, seu objetivo maior é a aquisição de conhecimento. Em outras palavras, todo conhecimento deve reverter em benefícios para a humanidade e contribuir para seu aperfeiçoamento na construção de uma sociedade mais justa e com equidade.



Para Luna (2006) a pesquisa é uma atividade de investigação que ofereça e produza um “novo” conhecimento dentro de uma área ou de um fenômeno, onde este conhecimento seja sistematizado em relação ao conhecimento já produzido sobre área ou fenômeno determinados. Nesse caso, sabemos que a atuação do coordenador pedagógico e o trabalho docente são amplamente pesquisados e estudados. Entretanto, toda pesquisa pode acrescentar novos olhares e colaborar para a construção de outros pontos de vista.

Chizzotti (2005), ao abordar o assunto, coloca como objeto de investigação da pesquisa o homem e o mundo em que ele vive. Assim, o objeto da investigação é o próprio sujeito investigado que se faz diferente do sujeito investigador, o pesquisador.

Para que o investigador possa desenvolver essa atividade, ele recorre à observação e à reflexão sobre os problemas enfrentados por ele próprio, concomitante às experiências atuais e passadas dos homens, buscando encontrar ferramentas mais adequadas à sua ação para intervenção no próprio mundo.

Segundo Chizzotti (2005, p.11):

Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa.

Para pesquisar é necessário espírito de aventura movido pela curiosidade sobre determinado fenômeno. Entretanto, esse espírito de aventura não pode ser desprovido de um norte ou de uma opção consciente e crítica por parte do pesquisador. É necessário determinar alguns pontos a serem seguidos sem jamais desconsiderar o imprevisível.

Para Christov (2001, p. 9),

Pesquisar implica, em primeiro lugar, em ter uma curiosidade especial sobre algum fenômeno do real. Especial porque é uma curiosidade que não se satisfaz com as respostas que já foram dadas sobre este fenômeno. É uma aproximação, um vínculo que nos dá trabalho e prazer.

Pesquisar implica em querer compreender, mais do que querer explicar. Compreender, no sentido de teorizar para construir uma interpretação, uma forma de abordar, uma aproximação. Sem a pretensão de oferecer uma explicação no sentido de procurar a lei, a classificação, a verdade.

### **- A opção pela pesquisa qualitativa**

Resgatando Richardson (1999) verificamos que persistem discussões com relação ao tipo de pesquisa que o investigador deva adotar. Para tal, é necessário não perder o foco na relevância da pesquisa tendo como princípio o desenvolvimento humano e uma atitude autocrítica por parte do pesquisador.

Segundo Richardson (1999, p. 18),

Assim, dita atitude do pesquisador exige reorganização do conceito de saber, nova visão que permita reconhecer a incerteza, falta de clareza, relatividade, instrumentalização e ambigüidade do conceito 'verdade científica'. Essa posição pode levar a importantes avanços na produção e democratização do saber, muito mais que a simples aceitação, não questionada, do que aparece nos livros e mentes dos especialistas.

Luna (2006) afirma que ao longo dos anos, o *status* dedicado à metodologia sofreu alterações e variou dependendo do contexto da pesquisa. Em alguns contextos era associada à Estatística e em outros estava mais próxima da Filosofia ou da Sociologia da Ciência. Atualmente, há um

reconhecimento de que a Metodologia não tem *status* próprio e que não há sentido em discutir a metodologia fora de um referencial teórico que, por sua vez, está condicionado por pressupostos epistemológicos. Assim pois, pressupostos teóricos trabalhados se encontram no capítulo I deste trabalho.

Neves (1996) explicita que a pesquisa social foi e tem sido marcada por estudos que valorizam o uso de métodos quantitativos para descrever e interpretar os fenômenos, que procuram geralmente seguir padrões pré-estabelecidos que se baseiam em hipóteses indicadas e variáveis que apenas determinam uma definição operacional. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa teve seu início na Antropologia e na Sociologia e ganhou espaço nos últimos trinta anos porque esse tipo de pesquisa não costuma medir ou enumerar fatos e seu foco de interesse é abrangente, no qual a obtenção dos dados é realizada mediante o contato interativo do pesquisador com o objeto pesquisado e ele procura entender os fenômenos dentro da perspectiva dos participantes e da situação investigada.

Buscamos também em Chizzotti (2005) os pressupostos da pesquisa qualitativa. Para o autor, é uma denominação que comporta várias correntes de pesquisa bem diferentes. Entretanto, os pressupostos assumidos pela pesquisa qualitativa estão fundamentados em pressupostos, métodos e técnicas que são diferentes do modelo experimental. Ao contrário da pesquisa experimental que indica um método único de pesquisa para todas as áreas científicas baseado no estudo das ciências da natureza, a pesquisa qualitativa leva em consideração a cultura, a história e o contexto do fenômeno.

Na pesquisa qualitativa, os participantes da investigação são reconhecidos como sujeitos que produzem e elaboram conhecimentos. São seres com sentimentos, emoções, história, vontade, desejo e autores de um percurso de existência. O problema da pesquisa está intimamente ligado aos participantes envolvidos. Não há como excluí-los ou ignorá-los. Entretanto, dados quantitativos podem ser utilizados na pesquisa qualitativa com o propósito de uma demonstração mais fidedigna dos dados coletados na pesquisa de campo.

Para Abramowicz (1996) a característica naturalista da pesquisa qualitativa leva em consideração a subjetividade dos pesquisados. Ao levar em conta essa subjetividade, tanto as experiências pessoais do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados são valorizadas. Para tal, pressupõe um contato prolongado do pesquisador com o ambiente. No caso dessa pesquisa, isso foi possível por conta do contato estabelecido entre pesquisador e sujeitos investigados durante um ano.

A opção pela pesquisa qualitativa com alguns subsídios da pesquisa quantitativa nessa pesquisa deve-se ao fato da mesma fornecer subsídios para o estudo da problemática apresentada, atendendo aos objetivos já apresentados e por necessidade de compreensão e aprofundamento do objeto de estudo. O desenvolvimento da pesquisa considerou as dimensões do espaço escolar e as relações que são construídas e estabelecidas em seu interior, considerando os processos de interação entre investigador e investigados e apropriação dos mesmos sobre o problema emergente e pesquisado.

Feita a escolha, passamos para a definição do percurso metodológico.

#### **- Percurso metodológico**

Como em qualquer processo de investigação científica, o primeiro ponto a ser definido é a delimitação do problema, tal como fizemos. Para tanto, é necessário que o pesquisador tenha desde o início uma preocupação com o referencial teórico a ser utilizado.

Chizzotti (2005) afirma que o problema, na pesquisa qualitativa, não pode ficar restrito a uma hipótese já sugerida, ou a algumas variáveis a serem avaliadas por um modelo teórico já estabelecido. O problema vem de um processo indutivo, construído e delimitado nos contextos ecológico e social em que a pesquisa é realizada. Neste caso, investigamos uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada na região do Campo Limpo, no bairro do Capão Redondo, periferia da zona sul da capital paulista.

Delimitado o problema, partimos para o levantamento bibliográfico voltado para as seguintes temáticas: o papel e a atuação do coordenador pedagógico e o reencantamento docente dentro de uma perspectiva de motivação e resgate da paixão pelo aprender e pelo ensinar, valorizando a escola como lugar de vida. O levantamento foi feito por meio de pesquisas em livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações, periódicos, revistas eletrônicas, nos momentos de sala de aula vivenciados na pós-graduação, palestras e em deliciosos momentos de reflexão proporcionados em conversas com amigos e parceiros da escola pública.

Assim optamos como referenciais teóricos as obras dos seguintes autores: Abramowicz (1996), Almeida (2001; 2003;2006), Assmann (1998; 2002), Boff (1999; 2005), Brito (1997; 1998), Christov (2001; 2007), Cortella (1998; 2001; 2002; 2005; 2006; 2008), Franco (2005; 2008), Freire (1985; 1996; 2000a; 2000b; 2000c; 2001a; 2001b; 2002a; 2002; 2003), Hargreaves (2000), Mizukami. (1996; 2002), Nóvoa (1992; 1995a; 1995b; 1999; 2007), Placco (1994; 2006; 2007) entre outros. Esse referencial básico de apoio proporcionou a construção da pesquisa. Assim, a construção teórica focou: a complexidade da organização escolar; o desencantamento da escola e do professor; uma possibilidade de reencantamento docente dentro de uma perspectiva da epistemologia da prática, da epistemologia da curiosidade e da pedagogia da esperança; a ação da coordenação pedagógica na busca de possibilitadores para o reencantamento docente. Além disso, optamos por autores comprometidos com a escola pública sob um prisma de transformação social, preocupados com a valorização docente e esperançosos na construção de uma escola que cuide da vida e busque a paixão pelo aprender e pelo ensinar.

Para André (2006), a importância de um referencial teórico inicial é de extrema importância, pois sem esse subsídio, a pesquisa corre o risco de cair num empirismo inócuo não contribuindo para avanços sobre o conhecido. Entretanto, a autora também ressalta que esta escolha inicial é apenas um guia orientador e não pode se impor como uma orientação única e pronta, mas deve apontar caminhos e questionamentos, sendo revisitada em todo percurso da

pesquisa tal como fizemos. O mesmo acontece com a metodologia adotada. Conforme a pesquisa se desenvolve, é possível redefinir o percurso metodológico.

André (2006, p. 42-43) ressalta que:

A explicitação do papel da teoria na pesquisa ajuda-nos a compreender mais claramente as questões comumente postas pelos pesquisadores sobre a relação teoria-método. Se admitimos que a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, temos de aceitar que as opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve. O que não podemos deixar de assinalar é a estreita articulação que deve existir entre teoria e método; sem ela o próprio processo de pesquisa perde seu sentido.

Com relação a coleta de dados, Chizzotti (2005) ressalta que não pode ser um processo acumulativo, obedecendo uma ordem linear em que o pesquisador controle e mensure os dados estabelecendo leis e prevendo fatos. A coleta deve ser efetuada em todo processo de pesquisa e pressupõe uma interação com seus sujeitos.

Resgatando Viégas (2007) o trabalho de campo deve possibilitar uma maior aproximação entre o pesquisador e pesquisado (pessoas, lugares e outros), caracterizando uma certa flexibilidade com relação a coleta de dados. Entretanto, mesmo com um plano de trabalho flexível, geralmente, a coleta de dados é desenvolvida por meio da observação, de entrevistas, de análise documental, pesquisa bibliográfica e outros.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram:

a) observação focando:

- a atuação de uma coordenadora pedagógica numa escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no ano de 2008, com um grupo formado por professores do Ensino Fundamental I e II, focando o cotidiano da escola;

- o dia a dia da escola: a organização do tempo e do espaço.

b) entrevista semi-estruturada individual com 8 professores e com a coordenadora pedagógica;

c) entrevistas informais e depoimentos dos sujeitos investigados.

d) análise documental de livros oficiais da escola e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

f) análise histórica: conhecendo e contextualizando a organização escolar brasileira com enfoque nas origens da coordenação pedagógica ou similares e dos discursos e práticas da carreira docente; conhecendo e contextualizando a Rede Municipal de Ensino de São Paulo com enfoque na função do coordenador pedagógico ou similares; conhecimento do cenário pesquisado e seu entorno.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada faz parte de um conjunto de questionamentos básicos, tendo como eixo as teorias e hipóteses levantadas e que interessam à pesquisa. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, novas interrogações e hipóteses vão surgindo a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Assim, os sujeitos investigados seguem de forma espontânea expondo pensamentos e experiências a partir de um foco colocado pelo investigador.

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente delimitamos o cenário da pesquisa, a EMEF Dep. Cyro Albuquerque, pertencente à Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo. Tal escolha foi movida pela longa trajetória no ensino municipal paulistano do pesquisador e por fazer parte da equipe dessa escola. A adesão da coordenadora pedagógica deu-se por convite, o mesmo acontecendo com os oito professores. O projeto de investigação foi apresentado, o convite foi feito e a adesão foi livre.

Com relação à análise documental, Viégas (2007) salienta que muitos são os documentos escolares que podem contribuir para a construção da pesquisa podendo revelar aspectos interessantes, pois são registrados por

meio da escrita e contém aspectos históricos da escola. A autora, porém, faz uma observação importante e que deve ser levada em consideração com relação aos documentos escolares. Muitas vezes, pode haver lacunas, precariedades e contradições nos relatos escritos. Assim, é de extrema importância que o registro escrito seja complementado com os relatos orais e com a convivência no cotidiano escolar. No caso desta pesquisa, utilizamos os livros de registros dos horários coletivos, as avaliações semestrais e finais dos projetos desenvolvidos nos horários coletivos, o projeto político pedagógico da escola e outros documentos pertinentes, complementados com observações em loco.

Um dos grandes desafios da pesquisa consistiu na efetivação de uma disciplina por parte do pesquisador para efetuar os registros. Nem sempre foi tarefa fácil e prazerosa. Entretanto, é impossível conceber a pesquisa sem a rotina dos registros, já que os mesmos possibilitam reflexões e análises das observações e dados coletados. Os registros foram efetuados em um diário de campo, digitado no computador, com anotações das observações efetuadas, com o resgate teórico necessário, com as falas e os depoimentos dos participantes, as anotações de registros da análise documental e outros.

Com relação aos registros, Chizzotti (2005) caracteriza o processo de construção do mesmo como complexo e dinâmico, pois consiste na coleta, na classificação, na seleção de todas informações obtidas não só no aspecto de armazenagem das informações, mas na conservação e classificação delas e facilitação na busca e na identificação.

Embora, no processo de construção da pesquisa de campo a ação de análise e compreensão dos dados seja desenvolvida paralelamente à etapa de observação e à medida que o pesquisador vai selecionando os pontos que devem ser explorados em profundidade e quais os pontos que devem ser ignorados, a fase mais complexa de análise ocorre na etapa do final da pesquisa. É nesse momento que surgem várias perguntas e as respostas não são simples. A análise dos dados exige procedimentos e decisões que, muitas vezes, não estão organizadas num conjunto de procedimentos a serem seguidos. “É neste contínuo movimento que envolve análise e reflexão que



consolida o confronto entre a teoria e a prática resultando numa aproximação maior da realidade que a pesquisa pretende representar” (ANDRÉ, 2006, p. 45).

Para desenvolver a proposta apresentada, a presente pesquisa se organiza da seguinte forma:

**Introdução:** trajetória do pesquisador, processo de construção da pesquisa e o percurso metodológico.

**Capítulo I:** referencial teórico. Na primeira parte é apresentado um referencial teórico focando a complexidade da organização escolar: o desencantamento da escola e do professor; as possibilidades de reencantamento docente dentro de uma perspectiva da epistemologia da prática, da epistemologia da curiosidade e da pedagogia da esperança. Na segunda parte, apresentamos um referencial teórico voltado para a ação da coordenação pedagógica, abordando sua prática e exigências atuais na busca de possibilitadores do reencantamento docente e um breve resgate histórico da função ou similares dentro da educação brasileira.

**Capítulo II:** na primeira parte, apresentamos um sucinto histórico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP, com enfoque na função da coordenação pedagógica, com a apresentação de alguns dados quantitativos da RMESP e da Diretoria Regional do Campo Limpo - DRE-CL, uma apresentação da região do Campo Limpo e uma descrição analítica da escola, cenário da pesquisa, com o propósito de inserir o leitor dentro da realidade investigada, por meio de análise documental e estudo descritivo. Na segunda parte, são apresentados os dados obtidos por meio entrevistas semi-estruturadas e depoimentos utilizando-se da pesquisa qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa, fazendo-se um estudo descritivo, analítico e interpretativo desses dados. Tal processo teve como propósito trazer contribuições para a prática docente e para a atuação da coordenação pedagógica dentro do espaço escolar.

**Considerações finais:** apresentação dos resultados da pesquisa e apontamentos para reflexão do leitor, além de subsídios para futuras pesquisas. Não foi pretensão do trabalho encontrar respostas fechadas e determinadas. A conclusão nos leva a outras embarcações que podem partir em busca de mares e terras a serem explorados.

A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

(Freire, 1996, p. 24).

## **CAPÍTULO I**

### **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O REECANTAMENTO DOCENTE**

Este capítulo tem como propósito contribuir para a discussão sobre o trabalho da coordenação pedagógica junto aos professores dentro do espaço escolar, partindo do pressuposto de que há um desencantamento docente motivado por uma rotina caótica imposta à escola e que o coordenador pedagógico pode contribuir para um possível reencantamento do professor. Assim, a escolha da literatura utilizada foi minuciosa, já que os desafios impostos pela problemática apresentada exigiram autores que dialogam com as categorias coordenação pedagógica, trabalho docente e reencantamento do professor numa perspectiva crítica. Assim procuramos sustentação em autores como Abramowicz (1996), Almeida (2001; 2003; 2006), Assmann (1998; 2002), Boff (1999; 2005), Brito (1997; 1998), Christov (2001; 2007), Cortella (1998; 2001; 2002; 2005; 2006; 2008), Franco (2005; 2008), Freire (1985; 1996; 2000a; 2000b; 2000c; 2001a; 2001b; 2002a; 2002; 2003), Hargreaves (2000), Mizukami. (1996; 2002), Nóvoa (1992; 1995a; 1995b; 1999; 2007), Placco (1994; 2006; 2007) entre outros.

#### **1 - A complexidade da organização escolar: o desencantamento da escola e do professor**

##### **1.1 - O desencantamento da escola e do professor**

Christo (2001), aborda duas necessidades patentes ao ser humano: a fome de pão e a fome de beleza. A fome de pão, segundo o autor, é saciável. Mas a fome de beleza é voraz e infinita. Dentro dessa perspectiva, é possível

relacionar a fome de pão ao corpo e o corpo à dimensão material do homem. A fome de beleza ultrapassa a dimensão material e se insere no campo dos desejos, do simbólico e do sagrado. Para Christo, essas “duas fomes” expressam o amplo espectro em que se insere o espaço escolar. É dentro da dimensão pedagógica inerente ao espaço escolar que encontramos a produção e reprodução de bens materiais e simbólicos. “O ser humano é um animal a quem não basta a produção de bens materiais, é um animal que exige a produção de bens simbólicos: de arte, religião, música, etc.” (CHRISTO, 2001, p.15-16). O ser humano é essência.

É muito difícil saber se “as fomes” estão sendo saciadas dentro da escola já que nossa docência, parece-nos, não é formada para cuidar no sentido explicitado. Boff (1999) nos chama a atenção para a importância desse cuidar<sup>4</sup> abordando um aspecto mais global de existência humana. “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude”(BOFF, 1999, p.33). Quando falamos em cuidar devemos nos remeter a idéia de responsabilidade, de envolvimento afetivo, de compaixão pelo outro. Cuidar faz parte da natureza humana e, partindo desse princípio, direcionamos nossos sentidos para a atitude de cuidar como inerente ao processo de educar.

Boff (2005) aborda a *fenomenologia do cuidado* na qual o cuidado é visto com um fenômeno, não só na nossa forma de pensar, mas nas nossas experiências, concretizando-se ações práticas. Não basta para a fenomenologia pensar ou falar em cuidado como alguma coisa que esteja fora

---

<sup>4</sup> Em latim, donde se derivam as línguas latinas e o português, cuidado significa *Cura*. Cura é um dos sinônimos eruditos de cuidado, utilizado na tradução do famoso *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger. Em seu sentido mais antigo, cura se escrevia em latim *coera* e se usava em um contexto de relações humanas de amor e de amizade. Cura queria expressar a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada. Outros derivam cuidado de *cogitare-cogitatus* e de sua corruptela *coyedar, coidar, cuidar*. O sentido de *cogitare-cogitatus* é o mesmo de cura: cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim (BOFF, L. *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*, *Revista Inclusão Social*, v. 1, n. 1, 2005).

de nós, mas implica em pensar e falar do cuidado em nós mesmos. Assim, ele faz parte da constituição do ser humano. Sem cuidado perdemos a humanidade. Como vou cuidar se não recebo cuidado, se não sou preparado para cuidar e não sei me cuidar? Assim, a coordenação pedagógica com uma sua ação formativa, articuladora e mediadora dentro no espaço escolar, poderia desenvolver um trabalho voltado para o cuidado. Hipótese a ser investigada no capítulo II.

Faz parte do senso-comum a expressão popular “ninguém ensina aquilo que não sabe”. Tomamos a liberdade de usá-la porque ela exprime exatamente o incômodo gerado quando refletimos sobre o que deveria ser a escola e a realidade da escola. A escola deveria promover a vida e zelar pelo cuidado, mas o que verificamos através de notícias, reportagens, relatos e vivências é que a mesma transpira violência, desânimo, estresse e dominação. Tudo isso misturado aos sons e movimentos produzidos pelos seus protagonistas nos diversos espaços e tempos da rotina escolar.

Para Boff (2005):

[...] cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro.

Em Casali (2007) encontramos o resgate da função fundamental da escola que consiste em promover o cuidado e o desenvolvimento da vida dos alunos por meio do acesso à cultura produzida pela humanidade, dando-lhes condições de continuidade, de manutenção e de inovação dessa cultura. Para o autor, a escola é lugar de vida.

Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho da coordenação pedagógica não pode desconsiderar essas questões implícitas ao cotidiano docente.

Mas, ao abordar a função primordial da escola, não podemos ignorar o contexto histórico e social em que vivemos. Aliás, é impossível analisar ou pensar em transformações nas instituições escolares sem levar em consideração as profundas e rápidas transformações históricas e sociais ocorridas no século XX e neste início do século XXI. Caminhamos para uma sociedade estruturada na informação em que as novas relações econômicas provocam mudanças nas relações de trabalho gerando o desemprego e a exclusão social, a violência, a marginalização de populações inteiras e a alteração na estrutura de valores que organiza nossa sociedade.

Vivemos um momento de violência social. A mesma encontra-se em níveis inaceitáveis para a dignidade humana. Mesmo assim, há pessoas que acreditam que a violência social não está ligada à injustiça social e defendem o pensamento de que a violência que é gerada no nosso cotidiano depende unicamente da formação e da ação isolada de cada pessoa. E com esse pensamento, assistimos a proliferação dos condomínios fechados, do uso de segurança pessoal, a blindagem de carros, do monitoramento de residências e outros. Surge assim, a falsa impressão da segurança. No fundo, vivemos cercados pelo medo<sup>5</sup>.

Para Freire (2000), todos nós sentimos medo, real ou imaginário. Por exemplo, medo de uma tempestade, medo da solidão, medo da morte. Entretanto, o que se coloca, não é a negação do medo, já que o mesmo em si é concreto, isto é, ele existe em nós. A questão principal reside em não permitir que o medo nos paralise ou nos leve a desistir de lutar.

Andando pelas ruas é possível detectar o número de catadores de lixo e o aumento de famílias inteiras e de crianças que moram na rua. São os excluídos da possibilidade de “ser” humano com dignidade e respeito. Existe um abandono da vida. E neste abandono da vida acabamos nos acostumando com os cenários e aceitamos com resignação que a realidade é assim mesmo e não há nada a fazer.

---

<sup>5</sup> Segundo o Dicionário Aurélio (2000) medo. Sm. 1. Sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça; pavor, temor. 2. receio.

Resgatando Freire (2001b, p.169):

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar.

Cortella (2001, p. 154) ressalta que:

[...] é preciso chatear os que impedem a manifestação do pensamento livre e da individualidade responsável; os que constroem os corpos com a violência da fome e a agressão da doença sem socorro; os que acatam a crueldade da tortura e a degradação brutal do local em que vivemos; o padecimento provocado pela não convivência com aqueles a quem se ama. É preciso incomodar e incomodar-se com a existência dos que são vitimados pela falta de trabalho, humilhados pela ausência de estudo, desprovidos de um lazer sadio, mortalmente feridos pela discriminação de qualquer tipo e violentados pelo embaraço traumático da religiosidade, sexualidade, amorosidade e liberdade. É preciso, em suma, fustigar as situações nas quais podem apodrecer nossas esperanças e sacralidade de nossas vidas.

Nesta perspectiva, partindo da perspectiva que educar é transformar, os educadores não podem ignorar os padecimentos e as marcas da exclusão social, acomodando-se e aceitando a realidade como está.

Estamos num momento em que as verdades científicas não são mais verdades absolutas. O conhecimento e a informação são construídos velozmente e numa quantidade extraordinariamente absurda, produzindo



olhares e leituras diversificadas sobre as realidades apresentadas. As distâncias geográficas não impendem a proximidade da comunicação e do acesso às informações.

Nos dias atuais, há uma grande exigência por um nível elevado de conhecimentos e, para tal, houve o desenvolvimento de novos instrumentos para organizá-los, acessá-los e transmiti-los: as tecnologias de comunicação e informação. Assim, alteram-se drasticamente as ferramentas que lidam com o conhecimento. Em toda história da humanidade nunca houve mudanças tão profundas e rápidas como as que estamos vivenciando. Com relação à educação, Dawbor (2001) ressalta que estas transformações, implicaram em novos desafios educacionais com relação ao uso e domínio dessas novas ferramentas de trabalho, na construção e aquisição de novos conhecimentos e na organização do tempo e do espaço da organização escolar. **Estas mudanças afetam a prática da coordenação pedagógica e dos professores.** São modificações rápidas que geram insegurança tanto nos coordenadores como no corpo docente e, em muitos casos, a escola não consegue acompanhá-las. As variáveis são diversas: o professor ou o coordenador pedagógico não tem acesso a computadores pela falta de recursos financeiros; a escola não tem uma estrutura adequada para assimilar as novas tecnologias de informação e comunicação – TICs; a escola possui recursos materiais mas ninguém sabe utilizá-los porque os mesmos foram instalados e não houve uma preparação para tal; resistência ao novo; falta de uma proposta pedagógica que leve em consideração essas mudanças e as novas ferramentas de trabalho; a desorganização do ambiente escolar; a falta de estímulo, de motivação e de curiosidade pelo novo por parte do coordenador pedagógico e do professor; a organização do espaço e do tempo que não é adequada para um atendimento do aluno; e outros.

Entretanto, é importante refletir se essas transformações ocorridas no âmbito das tecnologia de informação e comunicação estão aumentando ou diminuindo as possibilidades para uma educação mais solidária e voltada para o desenvolvimento humano e para o cuidado da vida. O certo é que elas alteraram muitos aspectos da vida cotidiana.

Assmann (2002) expõe que essa rápida transformação está ocorrendo num período histórico marcado por uma assustadora lógica de exclusão, concomitante a uma diminuição muito significativa da solidariedade. “Na perspectiva do aumento das taxas de crescimento econômico, uma grande parte da população mundial passou ao rol de ‘*massa sobrando*’.” (ASSMANN, 2002, p. 18).

“Ensinar não é mais o que era” (HARGREAVES, 2000, p. 17). O conceito de educação ampliou-se com as necessidades atuais e pensar educação apenas no aspecto de modernização não contempla suas verdadeiras necessidades. Nesse novo espectro, as funções do professor, do coordenador pedagógico e dos próprios espaços educacionais assumem novas dimensões. Dentro dessa perspectiva, tanto a escola como os docentes e a coordenação pedagógica encontram-se frente a novos desafios e novas exigências desestruturando conceitos e práticas estabelecidas. Entre esses desafios, para o coordenador pedagógico fica a missão, no nosso entendimento, de motivar ou, porque não dizer, tentar reencantar esses professores para compreender a importância de seu trabalho, inserindo-os nesse novo universo por meio do conhecimento, da informação e da prática de sala de aula.

A escola brasileira ainda é basicamente alicerçada numa perspectiva da fragmentação do conhecimento e da realidade. Essa fragmentação cria um olhar míope e distante do mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, não corresponde aos anseios e as exigências contemporâneas.

Resgatando historicamente a concepção de escola, na sociedade brasileira, Cortella (1998) destaca que ainda é muito presente entre nossos educadores, e já foi dominante no Brasil, a concepção de escola como portadora de uma missão salvadora e messiânica. Nessa visão, o professor é movido por uma vocação ao magistério e, com relação ao ideário de sociedade, a chave do progresso da nação estaria alavancada na educação. Em outras palavras, a educação seria a grande redentora e salvadora de todos os problemas nacionais. Essa concepção gera uma função de neutralidade

tanto para a escola como para o educador, já que ambos são redentores de almas aflitas e carentes de conhecimento.

Segundo Cortella (1998, p.133):

[...] nessa concepção, a Escola seria supra-social, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todos indistintamente; assim, o educador desenvolveria uma atividade marcada pela neutralidade, não estando a serviço de nenhum grupo social, político, partidário, etc. Para ela, o educador seria um agente do bem comum, romanticamente considerado.

Outra concepção que o autor nos trás, surgiu na década de 1970 e foi construída a partir da visão de que a educação tinha, como tarefa essencial, a regulação dos interesses da classe dominante dentro da sociedade. Assim, segundo o autor, a escola é concebida como uma instituição social a serviço da manutenção da desigualdade social e dos interesses da ideologia dominante. Cria-se uma visão pessimista em que não há saídas para a escola. Em outras palavras, a escola é determinista e o educador um prestador de serviço da manutenção social.

Cortella (1998, p.134-135) afirma que:

Nessa concepção, a Escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta pela classe dominante da Sociedade, que a manteria livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo da injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado.

A terceira concepção apresentada pelo autor, gestada no início da década de 1980, procurou resgatar o valor que a escola tem dentro da sociedade, sem ser neutra no percurso das transformações sociais. Nesse aspecto, a escola, assim como outras instituições sociais, apresenta uma

natureza contraditória, entre o conservadorismo e a mudança. Em outras palavras, a escola é palco de reprodução de injustiças, mas pode, ao mesmo tempo, ser palco de lutas e transformações. Desse modo, o educador é um agente que pode optar pela manutenção dos modelos opressores ou lutar por uma sociedade mais justa e com mais igualdade social.

Para Cortella (1998, p.136):

As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia, etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país [...].o educador é alguém que tem um papel político-pedagógico, ou sejam nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita [...]

Analisando as concepções apresentadas, não podemos deixar de ressaltar que o exercício da docência e da prática educativa nas diversas funções desempenhadas pelos educadores, nesta pesquisa focada na coordenação pedagógica e na ação docente, são ações políticas e jamais serão neutras. Ser educador implica na opção consciente do caminho a ser seguido. Que escola queremos?

Ainda sob esse prisma, Oliveira (2004) aborda as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990 que tinham como eixo principal a educação para a equidade social. Nessa nova concepção, a empregabilidade passa a ser imperativo nas instituições escolares, por conta de que a escolaridade é requisito indispensável para acesso ao emprego formal e legal. Concomitante a esse processo, competia à escola a implementação de políticas compensatórias com o objetivo de diminuir a pobreza no Brasil.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade* [...] É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das

Esses ideários permanecem até os dias de hoje em nossas escolas, sendo difícil perceber onde começa um e termina o outro. Um exemplo a ser destacado é a entrega de leite ao aluno nas escolas municipais de São Paulo atrelada à frequência do aluno, com a argumentação de que o leite é um motivador do aluno para não faltar nas aulas. O direito constitucional do ensino fundamental, acaba se transformando num paleativo demagógico, político e assistencialista.

Por meio do estudo da cultura e do clima organizacional da escola são possíveis análises perceptuais que muito contribuem para a reflexão do espaço escolar. Para Brito (1997), o clima da escola é determinado por diversas variáveis características de um determinado lugar, que instiga seus participantes a agirem de determinada forma, consciente ou inconscientemente.

Brito (1997, p. 209-212) ressalta que:

[...] Tais características dependem das percepções dos indivíduos sobre a realidade da escola e da sociedade global, o que produz uma inter-relação objetiva e subjetiva, conferindo ao clima da escola uma natureza intersubjetiva [...] Considerando-se os intervenientes pessoais determinantes (e determinados) do clima da escola, a ação e os valores dos educadores, em especial do diretor, refletem e são refletidos pelo clima da escola em seus aspectos históricos imanescentes e inerentes [...]

Portanto, não podemos desconsiderar a relação que se estabelece entre professores, o coordenador pedagógico, gestores. O clima gerado nessas relações pode determinar uma cultura para práticas motivadoras ou para

---

políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade" (OLIVEIRA, p. 1129).

práticas deterministas frente à realidade escolar, provocando possibilidades de desencantamento ou reencantamento da ação docente.

Brito (1997, p. 213) ressalta:

[...] fatos e fatores revelados no e pelo clima da escola, ao se consubstanciarem ali, passam a compor a cultura da escola e, portanto, a cultura de formação dos educadores compreendida em sua comunidade.

Costa (1996) ao expressar sua preocupação com a escola básica, também, a concebe “como uma esfera em que estão em jogo as articulações políticas, sociais e econômicas imbricadas na produção e disseminação dos códigos culturais hegemônicos” (COSTA, 1996, p. 14). A autora nos chama a atenção para o fato de que ao lidarmos com questões referentes à escola, nos envolvemos com preceitos ligados ao poder e suas conexões com o conhecimento, dentro de uma lógica mercantilista.

Resgatamos em Hessel (2003) aspectos relevantes com relação à organização do trabalho escolar que exemplificam as relações de poder exercidas dentro da escola e, que apenas reproduzem aspectos da sociedade em que vivemos. Para a autora, a organização do trabalho escolar está dividida entre trabalho administrativo e trabalho pedagógico, e a origem dessa forma de organização está calcada nas teorias administrativas com base na racionalidade técnico-científica derivadas do paradigma racional positivista. A estrutura organizacional é constituída por meio de relações verticalizadas, amparadas nas relações de dominação e poder. No alto da pirâmide estaria o diretor de escola, apoiado por uma equipe técnico-pedagógica, isto é, o assistente de direção e o coordenador pedagógico, abaixo os professores, secretaria, agentes escolares e por último os alunos.

Hessel (2003, p. 24) afirma que:

São relações de poder entre chefia e professores e entre professores e alunos. São compreendidas a partir da identificação do sujeito,

como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e aprende.

É importante salientar que, dentro da escola, o coordenador pedagógico atua diretamente com os professores, isto é, nas escolas em que há o coordenador pedagógico ou professor coordenador. É ele o mediador entre a direção e a equipe docente e o grande responsabilizado pela implementação ou não de diretrizes internas da escola e de programas oficiais ao qual a escola está sujeita. Sob essa ótica, observamos a relevância de sua atuação na busca de um trabalho articulado e participativo dentro da escola. Entretanto, muitas vezes, na prática isso não acontece e a ação da coordenação pedagógica é diluída em afazeres burocráticos e necessidades cotidianas emergentes.

Compreender os sentidos da educação permite a visualização do direcionamento que todo e qualquer ato de educar pode ter e, ainda, obter significados sobre quais valores e princípios essa perspectiva pode vir a desenvolver-se. Ou seja, vivemos um momento de mudanças rápidas e movimentos constantes em que as condições de trabalho e os contextos profissionais mostram novos caminhos, colocando aos educadores desafios intelectuais e emocionais totalmente diversos daqueles em que foram formados. Esses educadores, além de reinventar práticas pedagógicas, deverão também reinventar suas relações profissionais com os colegas e o trabalho no interior da escola, vivenciando processos de inovação.

Para Masetto (2003), inovação é um conjunto de alterações que afetam os pontos-chave e os eixos constitutivos da organização do ensino, provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão de cada etapa da escolaridade. O autor destaca entre essas alterações, além dos objetivos cognitivos, os objetivos éticos, políticos e de profissionalismo, a flexibilização curricular, a integração entre as disciplinas, a diversidade metodológica, o uso da informática e o ensino à distância, a revisão do conceito de avaliação, o papel do professor como mediador, a formação contínua do docente e os apoios pedagógicos, como biblioteca, laboratórios e novos ambientes de aprendizagem. Destacando as

características da inovação educacional situa a importância da preparação dos professores para o comprometimento com a inovação por meio de uma formação docente contínua e em serviço que possibilite, pela reflexão sobre suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas. Nesse aspecto, novas competências e habilidades são exigidas por parte de todos<sup>7</sup>.

Segundo Hessel (2003), as mudanças ocorridas no mundo cotidiano trouxeram necessidade de novos enfoques e novas pesquisas que dessem respostas aos acontecimentos internos e externos ao ambiente escolar, ao trabalho docente, ao trabalho do diretor e ao trabalho do coordenador pedagógico. Além disso, refletir sobre inovação torna-se patente e necessário já que vivemos momentos de transformações rápidas e profundas com o pleno desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. “E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir estas transformações” (DAWBOR, p. 11).

Para Feldmann (2003), as exigências desse novo milênio implicam numa mudança de atitude por parte dos professores. É necessário que o professor assuma seu papel como mediador do conhecimento sistematizado com novos enfoques na sua prática docente. Nesse novo contexto, ele deve ter clareza que a escola tem como tarefa a formação de cidadãos livres, conscientes, autônomos, que respeitem as diversidades e que possam intervir de forma crítica na construção de uma sociedade brasileira mais justa e com equidade social. Assim, a coordenação pedagógica na ação formativa docente não pode desconsiderar essas novas exigências.

Freire (2002b) afirma que a escola deve garantir a prática da liberdade, por meio da dialogicidade na relação educador-educando. Nessa concepção, o conhecimento não é doação ou algo imposto por alguém para ser memorizado ou depositado, mas uma construção e reconstrução a ser partilhada. Segundo

---

<sup>7</sup> Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 19), competência pode ser conceituada como um conjunto de aptidões que, numa situação de enfrentamento, usa-se de situações semelhantes, mobilizando de um modo rápido, exato, pertinente e criativo, diversos recursos cognitivos como: saberes, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção e outros.



o autor, na “visão bancária” da educação o conhecimento é visto como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2002b, p.58).

Segundo Freire (2002b, p. 59):

[...] na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.

Cortella (2001) aponta a possibilidade de mudanças nas instituições sociais, por conta da natureza contraditória inerente às mesmas. Dessa forma, a instituição escolar reproduz desigualdades e injustiças e a manutenção de uma sociedade desigual a serviço de uma pequena elite. Mas, ao mesmo tempo, a escola exerce resistência por meio dos espaços inovadores e da ação de seus protagonistas, causando desequilíbrios e transformando o inviável em viável possível.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica, implicitamente, possui a função de fomentar a curiosidade e os desequilíbrios necessários para as mudanças e inovações educacionais.

Concomitante às mudanças ocorridas neste início de milênio, observa-se que a escola tem assumido inúmeras tarefas e obrigações e, nesse contexto de excesso de atribuições, sua essência pedagógica pode ser esquecida ou não priorizada. A coordenação pedagógica há que estar atenta.

Nóvoa (2007) faz uma crítica ao que ele define como “transbordamento da escola”, isto é, ao excesso de missões que são atribuídos à organização escolar. Esse processo foi acontecendo e sendo legitimado pelos professores, que acabam não sabendo qual prioridade seguir, já que tudo é importante. E

dentro desse quadro, muitas vezes, a prioridade primeira da escola e dos professores que é o processo pedagógico, parece-nos, acaba por ser negligenciada.

Nóvoa (2007, p.7) defende:

[...] uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público de educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola 'transbordou', assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola... Ao defender uma escola centrada na aprendizagem defendo uma escola 'menos transbordante', mais direcionada e que permita o espaço público da educação respirar.

No espaço público tem que haver mais responsabilidade das famílias, das comunidades locais, dos grupos culturais, das empresas, das diversas igrejas, entidades científicas, etc [...]

Segundo Noronha (2001), diante das muitas funções que a escola acabou assumindo, o professor acaba exercendo algumas funções que estão muito além da sua formação acadêmica. Não raro, ele é obrigado a desempenhar o papel de assistente social, psicólogo, enfermeiro, agente público e outros. Essas exigências colaboram para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade, causando a sensação de que ensinar, talvez não seja o mais importante.

Oliveira (2004) afirma que:

Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de

participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação<sup>8</sup>.

Nóvoa (1999), também chama a atenção para o “excesso de vozes dos professores” (grifo do autor). Com as situações de dificuldade e a própria desvalorização social e profissional, os professores deixam-se seduzir pelos discursos do “sobre-dimensionamento” (grifo do autor) de suas missões no espaço escolar, assimilando-os e transformando-os em discursos próprios. Assim, assumem tarefas e responsabilidades desmedidas voltando-se os discursos, na maioria das vezes, contra eles próprios.

Para Hessel (2003) a escola não pode perder de vista que todas as suas ações, independentemente do seu caráter, devem estar a serviço do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o cerne da vida da escola é o pedagógico, mesmo com todas as incumbências atribuídas a ela.

Hargreaves (2000) nos traz a concepção de escola como uma organização aprendente que está estruturada a partir das interações sociais e das vivências de seus agentes. Uma escola aprendente é aquela em que todos os envolvidos estão inseridos e comprometidos com o processo de aprendizagem de seus alunos e de si próprios. Assim, a formação de professores nos horários coletivos de estudo deve privilegiar estudos que foquem a aprendizagem do aluno no seu processo de interação e vivência dentro do espaço escolar. Em outras palavras, é necessário trabalhar com o aluno real. Para tanto, coordenador é o mediador desse processo. Para tanto, coordenador e professores tornam-se, também aprendizes.

---

<sup>8</sup> Nota da autora: conforme o Plano Nacional de Educação.

Nota nossa: O Plano Nacional de Educação citado pela autora corresponde à Lei Federal 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sendo o IV capítulo dedicado à valorização do magistério. A valorização pretendida se esboça na perspectiva de uma política global de magistério, contemplando concomitantemente os seguintes itens: a formação inicial do professor; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Segundo Assmann (1998) a terminologia de organização aprendente surgiu na década de 1980 e 1990 dentro de um contexto das teorias gerenciais. Inicialmente, referia-se ao contexto complexo das inter-relações humanas, levando em consideração as reações entre os seres humanos e as máquinas. Em seguida, o termo passou a ser utilizado em ambientes compostos por máquinas (redes).

Para Assmann (1998, p. 169):

Uma organização aprendente é aquela na qual as pessoas envolvidas procuram, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de resultados pelos quais estão efetivamente interessados. Um envolvimento interessado é coisa muito diferente da eficiência quase-maquínica mediante a execução imposta por comandos externos aos agentes e prefixados numa única direção que não admite desvios. Por isso é fundamental incluir, nas premissas básicas do conceito de organização aprendente, a criatividade individual e coletiva capaz de criar e assumir mudanças. [...]

Hargreaves (2000), aponta seis problemas básicos, observados no dia-a-dia da escola, que seriam os dificultadores na construção de uma escola aprendente e que está a serviço da aprendizagem de seus alunos. São eles: a sobrecarga; o isolamento do professor; o pensamento de grupos manipuladores; a competência não-utilizada (e negligência da incompetência); a limitação do papel do professor (e o problema da liderança); as soluções deficientes e a reforma fracassada. Utilizaremos esses seis dificultadores como eixos de análises neste trabalho, já que os mesmos podem ser indicadores do desencantamento da prática do professor. Por outro lado, acreditamos que, o trabalho da coordenação pedagógica ao focar esses dificultadores poderia contribuir para a reflexão da prática de sala de aula indicando caminhos de motivação e paixão pelo ensinar e aprender, isto é, possibilidades de reencantamento da ação do professor. Uma hipótese em confirmação.

A seguir, os seis problemas básicos apontados por Hargreaves (2000):

### **- A sobrecarga**

A ação docente sofreu mudanças profundas nos últimos anos. As obrigações se multiplicaram e estão muito difusas. O professor convive com os problemas familiares e a ausência da família no processo de aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, a cobrança de pais, pela entrega do material, do uniforme e do leite<sup>9</sup>, as exigências de políticas assistencialistas, o aumento da pobreza e da violência, a promoção automática, o excesso de burocracia, a pressão das políticas públicas pela implementação de programas oficiais que, em alguns casos, apresentam modismos pedagógicos e soluções passageiras, estatísticas que nem sempre mostram os dados da realidade escolar etc. Tudo isso pode contribuir para uma situação de estresse e de desânimo por parte do professor. Observamos que o pedagógico, parece-nos, não é o mais importante dentro da escola, causando frustração aos professores. Essa frustração gera a sensação de que nada é feito, de que nada acontece porque os resultados não aparecem por conta do excesso de missões que são atribuídas aos professores e à escola. Os professores esboçam um certo desencantamento com a educação, assim como outros educadores participantes do processo escolar. O que se comprovará na fala dos professores no capítulo II.

Hargreaves (2000, p. 18) ressalta que:

Os professores e os diretores estão perigosamente sobrecarregados. Mais responsabilidades como 'assistentes sociais', maior compromisso e a necessidade de lidar com uma ampla gama de habilidades e de comportamentos em suas salas de aula, tudo isso é, hoje em dia, parte da tarefa do professor.

---

<sup>9</sup> Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo o aluno recebe o material e o uniforme anualmente e o leite mensalmente. A entrega do leite está atrelada à frequência do aluno.

## **- O isolamento**

Para Hargreaves (2000) a questão do isolamento não é acidental, mas historicamente construída. Com a revolução industrial, no século XIX, e a necessidade da produção em série, crianças eram divididas em grupos por faixa etária sob o comando de um professor com um currículo fixo de estudo. Todas essas medidas tinham como propósito a manutenção da disciplina e do controle das massas. Carregamos essa herança até hoje com as grades curriculares, a divisão do conhecimento em disciplinas isoladas e desconexas e outros.

Esse isolamento profissional limita o acesso do professor às novas idéias, à socialização de sua prática com seus parceiros na busca de novas estratégias, ao compartilhamento das ansiedades do dia-a-dia que geram desconforto e mal-estar a ele próprio. A própria arquitetura é colaboradora dos processos de isolamento do professor dentro de sua prática de sala de aula. Geralmente, as escolas são enormes, com muitas salas, vários períodos de aula, imensos corredores recheados de portas de ferro, portões e grades. Além disso, o professor é escravo do tempo, correndo de uma escola para outra, movido pelo som do sinal que avisa a hora de mudar de sala, que o intervalo acabou e é hora de parar de comer porque o aluno o espera. Na maioria das vezes, o professor tem apenas quinze minutos para alimentar-se e falamos tanto em qualidade da educação. São poucos os espaços e tempos na escola que possibilitam o compartilhamento dos sentimentos, das emoções, das frustrações, das conquistas e das dificuldades dos educadores.

Para Hargreaves (2000, p. 21)

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima. Mais tarde, você irá revisar a evidência que conecta a presença disseminada do isolamento e do individualismo a métodos de ensino mais seguros, menos arriscados e a padrões mais insatisfatórios de progresso dos estudantes.

### **- O pensamento em grupo**

Concomitante ao isolamento como dificultador de uma escola aprendente, ocorre a organização de grupos que, em nome de uma pseudomaioria, manipulam as decisões escolares, desrespeitando as diferenças pessoais e as opiniões individuais. Muitas vezes, o indivíduo é excluído dos processos de participação de um determinado grupo por ter uma opinião diferente ou por não concordar com alguma decisão. Hargreaves (2000) denomina esses grupos de “*colegiados arquitetados*”. Esses grupos podem estar presentes na sala de professores, no conselho de escola, nos horários de formação ou até na elaboração de alguma ação pedagógica da escola. “Um ‘*colegiado arquitetado*’ [...] é capaz de, sem motivo aparente, afastar professores de atividades valiosas com os estudantes”. (HARGREAVES, 2000, p.22).

É a perda da construção de uma prática mais solidária, de compaixão e de respeito pelo outro.

### **- Competência não-utilizada (e negligência da incompetência)**

Retornando ao isolamento, podemos ter de um lado professores experientes e resistentes e, de outro lado, professores novos, sem experiências, mas com vontade de transformação. A escola vive constantemente essa realidade. A falta de um ambiente de cooperação, em que a interação possibilite a troca de experiências e a superação das dificuldades, acarreta a perda das competências daqueles que desenvolvem bem seu trabalho e, ao mesmo tempo, quem ainda não tem experiência não encontra espaço para crescer profissionalmente. A experiência docente ainda é muito desvalorizada nos estudos dedicados à formação de professores. Mais uma vez, chamamos a atenção da possibilidade que a formação continuada dentro das escolas pode oferecer para oportunizar os relatos de prática, a

explicitação dos medos e da própria ignorância<sup>10</sup>, fazer e aprender uns com os outros.

Para Hargreaves (2000, p. 26):

Em resumo, é importante que seja utilizada nossa competência existente e que aprendamos uns com os outros de maneira mais eficiente... de lutar pelo acesso às idéias uns dos outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos, em última análise, irão fracassar em reagir.

#### **- Limitação do papel do professor (e o problema da liderança)**

A carreira pública docente não apresenta, ainda, muitas possibilidades de expansão profissional. O professor pode seguir carreira ocupando cargos de coordenação, de direção ou de supervisão. Em alguns casos, pode ocupar algum cargo técnico em diretorias regionais de educação ou algum cargo por indicação política. Essa falta de estímulo externo, pode gerar uma falta de comprometimento, de motivação e de eficiência dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo, para uma aula ser interessante e eficiente é necessário que a escola seja interessante e eficiente também. Sem o comprometimento individual ou coletivo dos professores por uma escola de qualidade, ela jamais se tornará eficiente. Além disso, parece-nos que o papel da liderança não é trabalhado com o professor e, não raro na maioria das vezes, quando o mesmo assume um cargo técnico não tem a devida preparação para assumi-lo causando mal-estar e insegurança. Dessa forma, focando o exercício da coordenação pedagógica, vale ressaltar a importância de sua formação, pois o mesmo deve ser o parceiro avançado do professor.

Assim, temos por hipótese que o coordenador pedagógico ao voltar sua ação para as necessidades da prática docente, poderá desencadear processos

---

<sup>10</sup> Utilizamos o substantivo ignorância como sinônimo de [...] estado de quem ignora ou desconhece alguma coisa [...] (Dicionário Aurélio, 2000).



de motivação e prazer pelo fazer pedagógico, repercutindo no trabalho de sala de aula e na relação com o aluno.

Ressaltamos Hargreaves (2000, p. 28-29) que afirma:

A liderança dos professores, definida como a capacidade e o comprometimento para contribuir além da própria sala de aula, deve ser valorizada e praticada do início ao fim da carreira de cada um deles.

### **- Soluções deficientes e reforma fracassada**

Muito se fala que boa parte das reformas na área educacional tem sido fadada ao fracasso. Isso acontece porque, parece-nos, os processos são verticalizados e não levam em consideração a realidade apresentada. Em muitos casos, os prazos são insuficientes, há uma tendência a modismos, não há uma infra-estrutura apropriada e o professor não é consultado.

Brito (1998, p. 197) ressalta que:

É preciso estar realmente, atento para o fato de que, no que tange à escola, geralmente, as pessoas que planejam as mudanças desconhecem ou desconsideram a opinião daqueles que as sofrem.

O professor sente um distanciamento entre aquilo que é apresentado e sua realidade de sala de aula e, porque não dizer, da sua vida (ida e vinda ao trabalho, horário de almoço, tempo para estudo, correção de trabalhos, tempo para o lazer, remuneração, expectativas profissionais e pessoais etc). Qualquer mudança exige o comprometimento do professor, já que é ele que põe a mão na massa junto com o educando.

Sem o sentimento de pertencimento do professor sobre o processo, qualquer reforma fracassará.

Para Brito (1998, p. 197):

[...] É necessário ouvi-los, posto que são eles que estão vivenciando o próprio processo de mudança: são os próprios, legítimos atores da mudança e não, simplesmente, agentes da administração superior. Se serão estas as pessoas que farão as mudanças, então é justo ouvi-las em seus desejos, necessidades, expectativas. São eles os sujeitos que vivificam a organização escolar.

Além disso, parece-os, que muitas propostas apresentadas trabalham com situações ideais de sala de aula causando, não raro, mal-estar e frustração ao professor, pois ele mesmo se sente incompetente já que não consegue os resultados projetados nas propostas apresentadas.

Atualmente, é comum nas propostas oficiais o relato de práticas bem sucedidas nas escolas. Tal estratégia é muito interessante porque mostra ao professor uma situação de sala de aula e não apenas o discurso teórico ou o discurso de como deve ser feito. Entretanto, observamos que esses relatos de sucesso, produzidos em CDs, DVDs, revistas e outros recursos de formação, mostram um número reduzido de alunos nas salas de aula, geralmente, os alunos estão sempre uniformizados e concentrados na atividade proposta pelo professor, a sala está sempre organizada, limpa, com cortinas e apenas alguns alunos são selecionados para as entrevistas e relatos. Parece que há uma certa “maquiagem do real”. É notório que não é bom para as políticas públicas apresentar alunos mal-vestidos, salas superlotadas, alunos sem limites, o uso de vocabulário inadequado ao ambiente escolar, salas pichadas, vidros quebrados e outras realidades presentes na escola. Por outro lado, se alguma reforma ou qualquer processo de inovação não der certo, provavelmente a culpa será em grande parte atribuída ao professor. A crítica pode partir dos órgãos superiores, da mídia e da própria sociedade. Essas situações levam o professor a criar resistências, medo pelo novo e insegurança profissional, como nos relataram os professores em seus depoimentos no capítulo II.

Nóvoa (1999, p. 17) traz outro aspecto muito relevante como relação às políticas públicas e aos discursos construídos entorno da educação:

[...] Ao mesmo tempo, os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. [...]

Consideramos pontos importantes que podem ser debatidos e refletidos dentro da escola mediados, pedagogicamente falando, pelo trabalho do coordenador pedagógico. Buscamos em Masetto (2004) o conceito de mediação, entendendo a mediação do coordenador pedagógico com o professor como uma mediação pedagógica. Para o autor, mediação pedagógica compreende as atitudes, a forma de ser do professor, o seu comportamento, a sua ação como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, isto é, que apresenta disposição para ser o elo entre o aprendiz e sua aprendizagem. Resgatando esse conceito, tendo em vista o coordenador pedagógico, entendemos que a mediação pedagógica com professor deva se construir no diálogo, no trabalho de motivação pelo conhecimento respeitando a experiência profissional e a história de vida do professor e, compreende suas atitudes e seu jeito de agir frente ao desafio da formação continuada.

Hargreaves (2000, p. 29-30) afirma que:

Independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotam em suas próprias salas de aula e não as traduzem em uma prática profissional efetiva.

Complementando os seis dificultadores apresentados que influenciam a implementação de uma escola que tenha como coração o conhecimento e que seja uma escola aprendente, Sacristán (1995) nos remete a questão do *status* da profissão. Os professores, como um coletivo social, dependendo da sociedade e do contexto histórico a que pertencem vão gozar de mais ou menos prestígio social, interferindo na sua atuação profissional, na sua autoestima e na sua motivação, categorias exploradas neste trabalho.

Na realidade brasileira, os professores e a escola sofrem críticas constantes da mídia, de políticos, de teóricos da educação e, o que é mais grave, de profissionais de outras áreas que se sentem competentes para discutir educação.

Segundo Cortella (2006, p. 6):

[...] não gosto de alguns pensadores e educadores que hoje banalizam e desprezam a escola. Falam continuamente contra e fazem aquilo que rejeito, que é a necropsia da escola. Eu não gosto de fazer necropsia da escola, mas de fazer biopsia da escola. A biopsia seria pegar aquilo que vivo está, examinar o que contém de problemas, para mantê-lo vivo. Já a necropsia serve apenas para identificar a causa *mortis*. Isso de nada resolve. [...]

Nóvoa (1999) nos chama a atenção para o fato de que há um discurso antagônico em relação aos professores. Ao mesmo tempo em que são acusados de medíocres por conta de uma formação deficiente e ineficiente e culpados pelo fracasso dos processos educativos, eles são considerados elementos essenciais para a melhoria do ensino e do progresso social e cultural, o que pode gerar uma imagem redentora no processo de resgate de uma educação de qualidade.

Além disso tudo, a baixa remuneração dos professores, numa sociedade que classifica os indivíduos por seu ganho monetário, causa um certo desprezo na valorização social do magistério. É comum em conversas, reuniões e eventos sociais diversos, ouvir de alguém a famosa frase “além de dar aula, qual o seu trabalho?”. Em outras palavras, o professor além de vivenciar uma situação difícil dentro da sala de aula, convivendo com a violência, com a cobrança das políticas públicas e outros problemas, seu trabalho muitas vezes é encarado como “um bico” que qualquer profissional pode desenvolver.

Os fatores que determinam esse *status* não são simples e fáceis de conceituar. Sacristán (1995) considera seis fatores que definem o prestígio ou

não da profissão docente e que serão, também, utilizados em nossa pesquisa como eixos de análise. São eles: a origem social do grupo; a quantidade de profissionais inseridos na categoria; a grande presença de mulheres no magistério; a qualificação acadêmica; o *status* do “cliente” e a própria relação com os “clientes”.

A seguir, exploraremos os fatores apontados no parágrafo anterior:

#### **- A origem social do grupo**

Na maior parte dos casos, principalmente nas escolas públicas brasileiras, o professor vem das classes menos privilegiadas economicamente. Isto é explicado, porque nos últimos anos, a procura pelos cursos de licenciatura tem diminuído, em virtude dos baixos salários oferecidos na profissão do magistério, por pessoas com maior poder aquisitivo. O magistério não é uma profissão atraente, isto é um pressuposto, e com grandes expectativas de crescimento profissional. Entretanto, com o aumento do desemprego, com a falta de perspectivas profissionais aliados à necessidade de sobrevivência e na busca de uma perspectiva de ascensão social, a procura pelas licenciaturas vem de pessoas de classes com menor poder aquisitivo. Isso acontece, em grande parte, por conta dos benefícios que o serviço público oferece. Não raro, as pessoas fazem a licenciatura na busca da aprovação num concurso público. Além disso, grande número de faculdades particulares oferece cursos de licenciatura a preços acessíveis, em prazos menores e com vantagens de especializações no decorrer da formação, como podemos verificar por meio das propagandas nas diversas mídias de comunicação.

#### **- A quantidade de profissionais inseridos na categoria**

As redes públicas de ensino, geralmente comportam um número muito grande de professores o que dificulta um consenso de ações que garantam melhorias salariais e de condições de trabalho. Um exemplo disso, são os momentos de greve de professores. Parece-nos, muito difícil a categoria de

algum sistema público parar totalmente. São muitos os interesses que estão em jogo e não existe um consenso.

Ao contrário, principalmente nas redes municipais interioranas, o número de professores é bem menor e, muitas vezes, pode sofrer pressão direta das administrações públicas. Não causa estranhamento se o professor é chamado ao gabinete do prefeito ou do vereador. Tal situação também dificulta uma organização de categoria docente.

Outra aspecto relevante é a organização sindical docente. Muitas vezes, se mostram desgatadas e distantes dos anseios da maioria docente e motivadas mais por questões voltadas para a manutenção de algumas práticas corporativistas.

Segundo Nóvoa (1999, p. 16):

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos dias de hoje, formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

### **- A grande presença de mulheres na carreira docente, uma questão de género**

Socialmente, apesar dos avanços na luta pelos direitos das mulheres na sociedade brasileira, muitas continuam a sofrer discriminações. Ao mesmo tempo, parece-nos, ainda alimentado um imaginário social construído a partir da imagem da “professorinha primária”, muito pura e dócil, a espera de um casamento feliz. O exercício do magistério ainda é visto como “um bico” de

meio período que possibilita para a mulher cuidar do lar e dos filhos e, ao mesmo tempo, “ensinar as pobres criancinhas”. Ao contrário desse imaginário, observamos que grande parte das professoras mantém suas famílias com o suor de seu trabalho, que dobram jornada nas escolas, passam o dia inteiro fora e ainda cuidam de suas casas e filhos. Outro fator ignorado pelos gestores públicos educacionais, com grande presença masculina, e tão presente no cotidiano escolar diz respeito às características biológicas da mulher, como os períodos de TPM (tensão pré-menstrual), cólicas menstruais, menopausa, varizes, gravidez e outros.

Segundo Bruschini e Amado (1988, p. 4-13), autores que trabalham com a questão da feminização do magistério, algumas representações da profissão do magistério estão submetidas ao fato de se tratar de uma profissão feminina. São elas:

- o ato de ensinar passa a ser visto como extensão da função feminina dentro da família, o que corresponde a cuidar dos alunos como cuida dos filhos;
- é uma profissão flexível, que torna possível conciliar os afazeres domésticos com a vida profissional;
- no serviço público, é uma profissão estável e de pouco controle ou exigência profissional;
- é uma profissão associada à ideologia de que o trabalho feminino ocupa o lugar de contribuição complementar na renda familiar permitindo, portanto, salários mais baixos, comparativamente aos que se destinam aos homens.

A presença masculina, por conta do desemprego em outras áreas profissionais, tem aumentado, principalmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Um tema a ser investigado em outros trabalhos. Mas a presença feminina ainda é preponderante. Assim, o exercício do magistério apresenta um imaginário<sup>11</sup> feminino que reflete no seu fazer pedagógico e que deve ser

---

<sup>11</sup> Buscamos a definição de imaginário em Gilbert Durant que conceitua o imaginário como “um conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*, representando o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações

retomado nos horários de formação continuada dentro do espaço escolar e considerado no nos aspectos cotidianos do trabalho docente.

### **- A qualificação acadêmica**

Ainda temos na realidade brasileira professores leigos, professores com apenas o nível médio de educação, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, o que, possivelmente, acarretaria uma visão missionária e não profissional da carreira do magistério.

### **- O status dos “clientes”**

A escola não tem cliente, mas usuário, entretanto, não raro, os alunos são considerados clientes.

Trabalhar com as classes menos favorecidas sem um produto imediato e consumível não garante notoriedade e destaque dentro de uma sociedade de consumo. O trabalho do magistério não produz um produto de lucro rápido.

### **- A própria relação com os “clientes”**

Trabalhar com educação implica em um trabalho sem um produto palpável. Não raro, sem recompensas de retorno financeiro para os sistemas de ensino. Além disso, a própria relação que se estabelece entre os pais ou responsáveis dos alunos, os professores e as políticas públicas apresenta ambiguidades entre discursos e práticas exigidas na organização do trabalho docente. Para exemplificar, resgatamos Nóvoa (1999, p. 17):

As sociedades actuais manifestam grandes ambiguidades em relação à escola e aos professores. O século XX foi aquele em que mais se investiu afectivamente nas crianças, mas foi também aquele em que

---

do pensamento humano” (DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002)



elas mais tempo passaram separadas das famílias. Adquiriu-se uma noção muito nítida da importância da educação, ao mesmo tempo que as comunidades foram abdicando da sua função educativa. Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância e do diálogo, reclamam do mesmo a restauração da ordem e de normas de disciplina ditas de “tolerância zero”, são os mesmos pais que deixam os filhos verem filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência. [...]

Buscamos em Gentili (2001), subsídios para expor outro fator importante que pode contribuir para o desencantamento docente tendo em vista suas consequências no espaço escolar. Diz respeito à “Síndrome de Burnout” ou “Síndrome da Desistência”. Segundo Gentili, investigações recentes tem demonstrado que a degradação das condições do trabalho dos professores tem provocado uma nova síndrome que afeta os educadores.

A Síndrome de Burnout é uma doença psicológica caracterizada pela manifestação inconsciente do esgotamento emocional. Esse esgotamento ocorre por conta de grandes esforços realizados no trabalho que fazem com que o profissional fique mais irritado, desinteressado, sem concentração, desmotivado, frustrado, depressivo, angustiado e com uma autoimagem negativa. O sujeito que é vítima de tal síndrome, além de manifestar as características acima descritas, pode perder consideravelmente seu nível de rendimento e de responsabilidade para com as pessoas e para com a organização que faz parte. A Síndrome de Burnout desenvolve-se em profissionais de diferentes áreas que possuem contato direto com pessoas. Há também manifestações fisiológicas como cansaço, dores musculares, falta de apetite, insônia, frieza, dores de cabeça frequente e dificuldades respiratórias.

Esta síndrome pode ser prevenida quando os agentes estressores no trabalho são identificados, modificados ou adaptados à necessidade do profissional, quando se prioriza as tarefas mais importantes no decorrer do dia, quando se estabelece laços pessoais e/ou profissionais dando-os importância, quando os horários diários não são sobrecarregados de tarefas, quando o

profissional preocupa-se com sua saúde e quando em momentos de descontração assuntos relacionados ao trabalho não são mencionados.

Segundo Gentili (2001, p. 19):

[...] Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil.

Em Carlotto (2002), apoiada em estudos de Burke e colaboradores (1996), verificamos que a sobrecarga e o conflito do papel a ser exercido pelo professor tem colaborado para o aumento da Síndrome de Burnout nas escolas.

Carlotto (2002, p. 25) constata:

O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*. Estas questões, somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoções, têm preocupado pesquisadores.

Direcionando nosso olhar especificamente para a escola pública, cenário de nossa pesquisa, como se estivéssemos com uma lupa ou lente de aumento

e, considerando tudo que foi apresentado, trabalhar na escola pública pode não ser uma atividade muito entusiasmante e o mesmo poderá ocorrer com aquele que deseje investigar o espaço escolar. São tantos os problemas, que acabam por proporcionar um sentimento de que nada pode ser feito.

A oferta potencial de profissionais habilitados para atuar como professores da educação básica, de acordo com a legislação vigente, deve considerar os concluintes do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) para atender à Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A situação refletida pelos números sugere que a decisão de ser professor, da forma que se apresenta, não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho. Uma política de valorização do magistério contribuiria para resgatar o interesse e a motivação dos jovens em abraçarem essa carreira, que, em épocas passadas, ocupou um lugar de destaque.

(Estatísticas dos Professores no Brasil, 2003, p. 7)

Enfim, a ação das políticas públicas educacionais impostas, os baixos salários da profissão docente, a inadequação dos espaços físicos, a falta de professores, as faltas dos professores, as classes superlotadas, o desprestígio social dos docentes, a violência latente e patente em que muitas escolas e professores vivem, o alto índice de licenças médicas de funcionários, a falta de recursos materiais e a distância que muitas vezes o professor encontra entre a teoria e a sua prática demonstram fatores que contribuem para um desencantamento da ação docente, especialmente na escola pública. Como veremos na fala dos professores no capítulo II.

Segundo Assmann (2002), a escola deveria ser um lugar gostoso, mas na maioria das vezes não é. A realidade educacional brasileira é desoladora, principalmente nas escolas públicas de educação básica. O autor coloca que parece até ingênuo e sonhador propor a somatória de esforços para que, em nossas escolas, a alegria e a satisfação das experiências pedagógicas sejam propostas nos sistemas de ensino. São tantas e tão necessárias as frentes de

lutas em prol de melhores salários e condições dignas de trabalho que muitos professores já não se lembram de lutar em prol do cerne pedagógico que está na experiência educacional e, talvez, a essência para o reencantamento docente.

### **Assim sendo, o que significa reencantar a ação do professor?**

De acordo com o Dicionário Aurélio (2000) encantamento significa: s.m.1 – ato ou efeito de encantar (-se). 2 – feitiçaria, magia. 3 – coisa maravilhosa, delícia: *sua vida, outrora infeliz, é hoje um encantamento*. 4- sedução, encanto. Ora, para esta dissertação reencantar significa resgatar o encanto, a magia, a sedução que em algum momento, por circunstâncias diversas, parou de existir.

Segundo Moraes (2004, p. 1):

[...] li a palavra reencantamento em Prigogine em seu memorável livro escrito por Isabelle Stengers, **A nova aliança** [...] no qual, ele fala de nosso mundo desencantado a partir da visão dos físicos “mais ortodoxos” que vêem a natureza como um mundo mecânico e materializável regido por uma força universal, um mundo real separado da vida. Prigogine fala sobre o reencantamento do mundo, que já não é mais o mundo silencioso e monótono, o mundo do relógio da física clássica, mas o mundo da “escuta poética”, do diálogo, da abertura e do respeito à natureza.

Dentro dessa perspectiva, a realidade deve ser percebida por meio dos sentimentos e dos pensamentos e, com relação à aprendizagem, ela pode ser vista e explicada como fenômeno de mudança de postura construída a partir de dados instrutivos captados do ambiente. É necessário entender que a aprendizagem acontece na interação entre indivíduo e meio, levando-se em consideração, a estrutura do indivíduo, as circunstâncias em que ele se encontra, as suas emoções latentes e os seus pensamentos. Enfim, a mudança estrutural depende da organização interna dos indivíduos envolvidos em consonância com as características do meio. Nesse aspecto, é necessário compreender o indivíduo dentro de sua inteireza. Um desafio para o

coordenador pedagógico, posto que é ele próprio um professor e como tal, submetido a tudo que submete o docente em sua vida, prática e formação.

Dessa forma, o reencantamento da ação docente, além de envolver o próprio coordenador em sua dupla-uma identidade, consistiria em considerar o professor na sua plenitude, considerando sua organização interna, isto é, sua história de vida, seus pensamentos, suas emoções, seus desejos e outros fatores, concomitante às características do espaço escolar, da sociedade em que vive e do momento global vivenciado.

Em Assmann (1998) resgatamos o termo “reencantar” numa perspectiva de prazer e motivação dentro da educação. Segundo o autor, há um descontentamento crônico em relação à prestação de serviços educacionais, tanto por parte dos alunos, pais e dos próprios professores e a educação clama por um reencantamento.

Em outras palavras, a escola não vai bem e, por consequência as pessoas que nela trabalham também não estão bem. Entretanto, não podemos chorar sobre o leite derramado. É necessário refletir e pensar em ações que possibilitem o reencantamento docente.

Assmann (1998, p. 34) aponta:

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador(a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

Assim, a coordenação pedagógica por meio de um trabalho articulador e mediador com ênfase na prática do professor, poderia desencadear momentos de valorização e motivação no cotidiano docente, tendo clareza, que apenas sua ação não poderá em si garantir o total reencantamento docente, mas poderia de alguma forma ser inspirador e instigador de novas práticas e atitudes. Hipótese em verificação.

Assmann (1998) ainda reitera que toda educação implica em doses fortes de instrução, entendimento e uso de regras e assimilação dos saberes construídos pela humanidade. Entretanto, reencantar a educação é entender que seu cerne está no trabalho pedagógico, isto é, o processo pedagógico se dá nas vivências do prazer em aprender, nas experiências de aprendizagem que são vivenciadas como algo significativo, que faz sentido para os indivíduos envolvidos, em sentir um prazer humanamente gostoso, mesmo que implique em esforços muitas vezes árduos e difíceis. A escola, por conta de sua natureza, deve ser um ambiente propiciador de experiências do conhecimento.

Entretanto, como já apontado anteriormente, são muitos os fatores que dificultam a escola de ser esse ambiente propiciador de experiências do conhecimento. Por consequência, o professor sofre a ação desses fatores e acaba por não efetuar um trabalho prazeroso e com eficiência pedagógica e quem sofre é o aluno e o próprio professor, posto que também é aprendiz.

Para Assmann (1998, p. 23):

[...] Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *apartheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas<sup>12</sup>, de fato está destruindo vida.

Além disso, é importante que a escola seja um espaço de discussão e de construção do conhecimento. O sentimento de pertencimento só pode acontecer através da participação ativa de todos.

---

<sup>12</sup> Segundo Assmann, a expressão ecologia cognitiva provém de Edgar Morin e Pierre Lévy. As interfaces dos agentes cognitivos (humanos e/ou maquínicos) são tantas que o próprio agenciamento ou a ambientação dos potenciais cognitivos se transformou em tarefa fundamental nas tecnologias e, por decorrência óbvia, dos contextos educacionais. Em outras palavras, seria o clima propício para que a aprendizagem aconteça.

Freire (2000a, p. 89) reitera que:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Poderíamos afirmar que o resgate pelo gosto da pergunta, do debate, da crítica e da dúvida pelo educador seria a própria essência do reencantamento.

Freire nos lembra que é por meio do diálogo e da aproximação que as pessoas se conhecem e interagem. Assim, possibilitam a construção de vínculos, a cultura da solidariedade e a confiança em si no outro. “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2000c, p. 79).

Quando não há essa compreensão, a escola torna-se um ambiente triste, sem vida e a experiência pedagógica não acontece. Há um desencantamento.

O reencantamento freireano, termo que tomamos a liberdade de usar, está na possibilidade viável da construção de uma escola com práticas coletivas, dialógicas e criativas, isto é, onde seus protagonistas pensem, façam, construam, falem, reflitam, transformem e sonhem. Enfim, que sejam e façam outros felizes.

Segundo Freire (2002, p. 11):

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade

ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a necessidade de uma certa educação da esperança.

[...] Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Assim, sem o reencantamento da ação docente é difícil pensar em uma escola reencantada, num aluno reencantado e numa educação reencantada.

Freire (1996, p.72) reitera:

A desesperança é a negação da esperança[...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado[...]

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas a distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Tendo em vista os desafios apresentados como fica a ação da coordenação pedagógica?



## **1.2 - A ação da coordenação pedagógica na busca de possibilitadores para o reencantamento docente**

Neste item, faremos inicialmente um breve resgate histórico da organização escolar brasileira tendo como objetivo identificar as origens da função da coordenação pedagógica ou funções similares. Após a apresentação histórica faremos uma reflexão sob a ação e atuação da coordenação pedagógica dentro do espaço escolar, buscando subsídios na epistemologia da prática, identificando quais as competências necessárias para o exercício do seu trabalho, concomitante às reflexões sobre a epistemologia da curiosidade e a pedagogia da esperança de Paulo Freire, como possíveis pressupostos de um reencantamento docente.

### **1.2.1 - Conhecendo e contextualizando a organização escolar brasileira: origens da coordenação pedagógica ou funções similares, discursos e práticas .**

Na intenção de compreender melhor o papel do coordenador pedagógico inserido no espaço escolar e acreditando que a apropriação histórica possibilita um entendimento mais consciente das práticas escolares contribuindo para a construção de uma identidade profissional, iniciaremos com um percurso histórico da organização escolar brasileira, procurando detectar aspectos relevantes que possibilitem entender o trabalho de coordenação pedagógica ou funções similares como discurso e ação presentes no cenário educacional atual.

Segundo Espósito (1995), a palavra escola vem do grego *scholé*<sup>13</sup>, que dentro do contexto da sociedade grega era um estabelecimento público ou

---

<sup>13</sup> Do gr. skholê,ês 'descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal; escola, lugar de estudo', pelo lat. schòla,ae 'lição, escola'; a evolução semântica é explicada pelo gramático Festo (sIII): "O termo

privado onde o ensino coletivo era ministrado de forma sistemática. A criação de um espaço específico para tal tarefa deu-se por conta da necessidade de estabelecer princípios comuns firmes e estáveis, ensinados de forma ordenada e metódica com um corpo de doutrinas e leis, garantindo-se uma padronização de modos, hábitos e costumes. Assim, a escola nasce já com a missão de trabalhar de forma coletiva e sistemática os conhecimentos produzidos por determinada sociedade. “Ver a escola será, pois vê-la na sua essência (o tempo de ser da escola), mas também na sua existência (em tempo de sociedade) [...]” (ESPÓSITO, 1995, p. 119). Assim, ao olhar para a escola, lançamos um olhar sobre a sociedade a qual ela pertence. Ela reflete e expressa as dicotomias, as necessidades e os desejos num determinado contexto histórico e social.

A organização escolar brasileira iniciou-se, propriamente dita, com a vinda dos jesuítas ao Brasil, em 1549, juntamente com Tomé de Souza, primeiro governador geral da colônia, com a incumbência de catequizar e ensinar os índios, em atendimento à política colonizadora portuguesa, que diante das dificuldades de ocupação da terra, passa a empreender esforços no sentido de colonizar através do povoamento e do cultivo das terras. Essa incumbência aos jesuítas deu-se mais por interesses político-econômicos do que por interesses educacionais. Era preciso proteger o território da presença de outros povos, franceses, ingleses, holandeses, que frequentemente exploravam a costa brasileira por causa da extração do pau-brasil. Além disso, era necessário manter os índios sob controle, sem embates com os portugueses colonizadores.

Horta (2007) aborda que os colégios jesuíticos tinham uma estrutura hierárquica, baseada na obediência e no cumprimento do *Ratio Studiorum*<sup>14</sup>.

---

schòla não é sinônimo de ócio e lazer; significa, isto sim, que, deixando de parte as demais ocupações, as crianças devem dar-se aos estudos próprios de homens livres". (HOUAISS, A. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004)

<sup>14</sup> **Ratio Studiorum** é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A Ratio (pronuncia-se *rácio*, palavra feminina latina da terceira declinação) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de

Os colégios jesuítas de cada província, respondiam a um Provincial, que devia zelar pelo bom rendimento escolar da província. Cada colégio tinha um reitor que respondia pelo andamento pedagógico e este contaria com a ajuda do prefeito de estudos, a quem os professores deviam obediência. Podemos identificar funções similares da coordenação pedagógica no reitor e no prefeito de estudos.

O método pedagógico jesuítico tinha como pressuposto pedagógico assegurar o sucesso do processo de ensino através da memorização, erudição, preleção, repetição, competição e premiação. Nessa perspectiva, competia ao reitor a ao prefeito de estudos a implementação, a sequência e o cumprimento do currículo jesuítico.

O *Ratio Studiorum* organizava todo o ensino dos jesuítas garantindo uma homogenização didática em todos os seus colégios. Entre as regras contidas no método pedagógico jesuíta, é possível encontrar semelhanças às funções características do papel atual do coordenador pedagógico.<sup>15</sup>

#### 1 .REGRAS DO REITOR

[...] 18. Consulta de professores. — Cada três, ou pelo menos de dois em dois meses, reúna consulta de todos os professores do ginásio na presença de ambos os dois Prefeitos [de estudos e de disciplina] e, de quando em quando, dos outros professores na presença do Prefeito Geral de estudos. No começo destas reuniões leia, por ordem, algumas regras dos mestres tanto das comuns, principalmente das que se referem à formação moral e religiosa, como das próprias de cada professor; lembre então que poderá cada qual propor as dificuldades que ocorrem no seu cumprimento ou indicar o que acaso não se observe [...]

---

uma expansão missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomás de Aquino. Disponível no site < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio\\_Studiorum](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum)>. Acesso em 05 de maio de 2009.

<sup>15</sup>A íntegra do texto do “*Ratio Studiorum*” Disponível no site: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1Jesuitico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em 08 de setembro de 2008.

20. Conservar o zelo alegre dos professores.- Procure também diligentemente com a sua caridade religiosa conservar o entusiasmo dos professores e vele para que não sejam sobrecarregados com os trabalhos caseiros;[...]

#### REGRAS DO PREFEITO DE ESTUDOS

[...] 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. ...

A estrutura hierárquica apresentada pelos jesuítas já esboçava a necessidade de agentes supervisores da prática escolar numa perspectiva de controle e de manutenção de uma organização estabelecida. Temos nas atribuições inferidas ao Prefeito de Estudos, algumas marcas que fizeram parte do percurso histórico da função de coordenação pedagógica e que permeiam as suas atribuições até os dias atuais. Até hoje, observamos que o viés do controle e da inspeção permeiam o ideário da função coordenadora.

Mesmo com a independência do país, a organização escolar brasileira foi marcada pela falta de investimentos, pela instabilidade econômica e política e pelo próprio regionalismo que marcava as províncias. Até a primeira metade do século XIX, a organização escolar brasileira foi marcada por graves problemas de ordem quantitativa e qualitativa.

Segundo Horta (2007), a Lei de 15 de outubro de 1827 instituiu o método do Ensino Mútuo, com base no método lancasteriano, em que os alunos mais avançados exerciam um trabalho equivalente a uma monitoria, supervisionados pelo professor, auxiliando os alunos mais jovens ou que tinham dificuldade de aprender. A autora também explicita que, com a necessidade de controle e acompanhamento das escolas, através do regulamento de 17 de fevereiro de 1857 surge a figura do inspetor geral que tinha como função supervisionar as escolas, assumir a presidência nos exames de professores e conferir os referidos diplomas, autorizar aberturas de escolas particulares, verificar e inspecionar os livros oficiais das escolas. Já se esboçava a figura do supervisor escolar com a função de coordenação externa das várias escolas existentes.

Ribeiro (2003) coloca que havia poucas escolas primárias, sem definição de um plano de trabalho, de uma metodologia e dos conteúdos a serem trabalhados, sem caráter formativo e restrita ao aprender a ler, escrever e contar. Além disso, havia a falta de pessoas preparadas para o magistério e não havia nenhum suporte profissional. A carreira, em vista de todos esses problemas, era desinteressante e nada motivadora. A primeira escola normal foi criada em 1835, em Niterói, com o objetivo de formação docente. A duração do curso era de dois anos, em nível secundário. Em 1836 temos a criação de uma escola normal na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo.

A partir de 1889, com o advento da república, o Brasil começou a ser influenciado pelo ideário positivista. Houve uma preocupação pela modernização do país e a educação passou a ser vista como ferramenta para esse desenvolvimento.

Ora, apesar do discurso institucional de valorização da educação como instrumento de modernização, o povo em si não estava na escola e as taxas de analfabetismo eram altas.

A organização escolar era fortemente marcada pela dependência cultural importando modelos europeus e americanos. Esses modelos importados em contato com a realidade brasileira eram fadados ao fracasso. Não havia professores suficientes e nem uma instrumentalização teórica compatível para que as mudanças acontecessem. Faltavam pessoas que fizessem a mediação entre as propostas apresentadas e o grupo de professores.

Enquanto uma reforma, com base em determinado modelo, era vista como solução para os problemas apresentados pelo outro modelo, os problemas reais agravavam-se e, no dia a dia escolar, profissionais e alunos 'solucionavam como podiam', isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente. Daí sair desacreditada tanto a teoria importada e, por isso desligada da prática, como a prática sem a teoria, ou melhor, uma prática com base numa 'teoria' fruto do senso comum, onde não se tem consciência clara das razões desta nossa forma de agir.

(Ribeiro, 2003, p.81)

Os anos 1920 trouxeram mudanças no contexto econômico. O desenvolvimento do capitalismo industrial gerou a necessidade de mão-de-obra especializada. As novas demandas exigiam um trabalhador organizado, prestativo, cumpridor de ordens e regras, operador de funções. O modelo científico de trabalho, criado por Frederick W. Taylor nos Estados Unidos, baseado na divisão do trabalho, na produção em série e na organização de uma rotina mecânica foi exportado para outros países. A palavra de ordem era a produtividade. O modelo de organização escolar brasileira passou a sofrer essas influências alicerçando um modelo hierárquico, com regras e disciplina rígidas.

Passou a fazer parte do repertório educacional brasileiro o discurso da eficiência. Em contrapartida, a organização escolar continuava fragilizada e abandonada.

Em 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros renomados educadores da época, que propunha uma reforma educacional, com base em novos métodos pedagógicos que antagonizavam com o método tradicional.

O surgimento do curso de Pedagogia no Brasil deu-se em meados da década de 30. Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1190/39, criou-se os requisitos à formação do pedagogo, um profissional que “de fato” não existia.

Durante o período da República Nova (1946-1963) iniciaram-se debates sobre a reforma educacional, precisamente a partir de 1948, que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961 (Lei Federal nº 4.024/61).

Em decorrência do instrumento federal, o Conselho Federal de Educação, introduziu o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, por meio do Parecer nº 251 de 1962.

A partir de 1963, em função da Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o currículo do curso de Pedagogia foi alterado, mas a dicotomia – em relação à formação de professores e técnicos e ou especialistas em

educação – não foi resolvida: o curso continuava fornecendo dois tipos de diploma, o bacharelado e a licenciatura.

Em 1969, por meio do Parecer nº 252, o curso de Pedagogia ficou organizado da seguinte forma:

- introdução de habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Formação de Professores;
- introdução de um ciclo específico para cada habilitação;
- exigência de experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Deficientes em Adulto – Comunicação;
- diploma em Pedagogia com uma ou duas habilitações;
- Orientação Educacional passa a ser uma habilitação em vez de um curso de pós-graduação;
- habilitação em curta e longa duração;
- matrícula semestral;
- aprovação por disciplina.

(FRANCO e BALLETA, apud ZANZINE, 2000, p. 89)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996 (Lei Federal nº 9394/96) assinalou a perda da exclusividade de formação de professores no curso de Pedagogia. Ao Curso foi delegado o preparo de especialista, conforme dispõe o artigo 64 da referida Lei:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Atualmente, um dos desafios da educação está na discussão das orientações norteadoras da formação dos profissionais da educação que exercerão seu ofício na formação de alunos e na organização de projetos.

Percorrido o resgate histórico, partimos para o trabalho da coordenação pedagógica nos dias atuais.

### **1.2.2 – A coordenação pedagógica**

Tendo em vista os desafios apresentados no início desse capítulo, a ação do coordenador pedagógico é extremamente complexa e implica numa busca constante de alternativas que possibilitem um trabalho pedagógico consistente, sempre focado em práticas solidárias e coletivas e que motivem o professor para o exercício da docência.

Para Bruno (2007) existem três visões possíveis de se pensar o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar: a primeira consiste em visualizar o coordenador pedagógico como representante dos sistemas de ensino na implementação dos princípios, objetivos e propostas pedagógicas de determinado sistema ou rede de ensino; a segunda está atrelada à obrigação de fomentar a formação de professores, por meio do acesso à literatura pertinente e atual, às experiências e aos relatos de seus companheiros com o objetivo de elaborarem suas próprias críticas na perspectiva da construção de uma visão de escola; a terceira consiste na visão de escola que o próprio coordenador pedagógico tem, suas opções teóricas e, a possibilidade que ele tem de impor suas crenças para a elaboração do projeto da escola. A autora reitera que a segunda visão é a mais difícil de realização já que engloba a complexidade inerente de qualquer trabalho que tenha como princípio o crescimento pessoal e individual dos participantes de um determinado grupo e a autonomia de todos.



Para Franco (2005) a ação da coordenação pedagógica dentro da escola, deve estar voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis dos professores, com fins eticamente justificáveis e coletivamente organizados.

Assim, segundo Franco (2005, p. 127):

[...] caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que consideram;

- que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadoras valendo-se da compreensão dos pressupostos teóricos que o reorganizam e das condições dadas historicamente;
- que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de relacionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica.

Em outras palavras, a coordenação pedagógica tem como função a mediação da transformação da prática escolar e ao mesmo tempo porta-voz das teorias educacionais considerando a prática do professor.

Almeida e Placco (2001), demonstram que já não é possível supor o trabalho coletivo dos professores sustentado apenas pelo diretor de escola e, enfatizam a importância do papel do coordenador pedagógico na articulação do projeto pedagógico entre direção e professores. Segundo as autoras, “é possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora” (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p. 12). Usaremos estas três dimensões como eixos de análise nesta pesquisa.

São elas:

#### **- Dimensão articuladora**

Compete ao coordenador pedagógico possibilitar a troca de experiências entre os professores, de repartir com eles essas experiências e de garantir ao grupo escola a devida comunicação das ações pedagógicas desenvolvidas.

### **- Dimensão formadora**

Garantir nos horários coletivos de estudo a troca de experiências de seus participantes, momentos de falas e momentos de escutas, a socialização dos sucessos e dos problemas e, mediante a realidade apresentada, trazer uma bibliografia pertinente que atenda às necessidades do grupo e do professor.

### **- Dimensão transformadora**

Por meio da articulação e da formação, é objetivo da coordenação pedagógica a transformação da prática educativa dos professores dentro da sala de aula. Mas, além do aspecto de transformação profissional, o coordenador deve considerar o crescimento humano de seus professores. Além disso, não pode perder o foco no coletivo escolar.

Segundo Franco (2005, p. 134):

[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar.

Christov (2007) afirma que a atribuição primordial da coordenação pedagógica é a formação em serviço dos professores. Esse processo tem-se denominado, tanto nos documentos oficiais como na produção acadêmica, de formação continuada.

Estudos sobre a formação de professores corroboram que a educação inicial não está correspondendo às necessidades impostas ao exercício da prática profissional. Assim, a formação continuada, principalmente nos espaços escolares, torna-se vital para o exercício da docência.

Segundo Christov (2007), a expressão “Educação Continuada” carrega uma crítica a denominações que foram utilizadas anteriormente como: reciclagem, capacitação, treinamento e outros. Tais propostas, embasadas na racionalidade técnica, não tinham entre seus objetivos a emancipação intelectual do professor. Eram elaboradas para serem aplicadas na sala de aula. Somente nos anos 1990, surgem reflexões a respeito desses modelos apontando para outras perspectivas de formação docente.

Sobre a necessidade da formação continuada, Christov (2007, p. 9) destaca:

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

É importante destacar que, muitas vezes, a educação continuada é considerada englobando diferentes formas de formação como: extensão universitária, pós-graduação, congressos, palestras, estudos individuais, horários coletivos dentro da escola, cursos oferecidos por instituições públicas e sistemas de ensino e outros. Como o foco de nosso trabalho é o trabalho do coordenador pedagógico, ficaremos restrito à formação continuada tendo a escola como *locus* dessa formação em virtude das atuais necessidades.

Segundo Cury (2004) os efeitos da democratização do ensino ocorrido, especialmente nos anos de 1980, colaboraram para a entrada de um novo perfil de alunos nas escolas públicas. Os professores não tinham preparação para enfrentar uma realidade composta de uma diversidade sociocultural muito grande. “A formação inicial do professor nem sempre é adequada para a grande diversidade dos perfis populacionais das escolas. Por isso, a formação

continuada é essencial” (CURY, 2004, p. 191). Principalmente a formação continuada oferecida nos espaços escolares.

Bibliografia pertinente revela que a questão da formação docente, em particular da formação continuada, ocupa nos últimos anos grande destaque nas pesquisas e estudos voltados para a Educação. Citamos como exemplos, Almeida (2007), Mizukami (1996; 2001), Placco (2007), Franco (2008) entre outros.

Durante muito tempo a formação do professor estava centrada na formação inicial como a única forma de preparação para o exercício do magistério. Tal formação era adquirida pelo curso normal, no nível médio e, via licenciaturas, curtas e plenas, conseguidas no ensino superior. Tal modelo era estruturado segundo pressupostos da racionalidade técnica e funcionou por um longo tempo.

Segundo André (2006), dentro da perspectiva da racionalidade técnica, o fazer docente fica configurado em soluções instrumentais que são resolvidas a partir da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos. O exercício da docência fica limitado a um conjunto de normas e técnicas especializadas que devem ser aplicadas. Assim, é possível afirmar que ao professor compete escolher, determinar e transmitir os conteúdos pertinentes a serem ensinados ao aluno e ao aluno compete aprender aquilo que é ensinado pelo professor. Desconsidera-se, o docente e a interação professor e aluno como construtores de saberes. Na perspectiva da racionalidade técnica, o conhecimento teórico aliado ao conhecimento de técnicas e na utilização correta de instrumentais são suficientes para o sucesso da prática educativa.

A nossa sociedade contemporânea está desenhada a partir das mudanças ocorridas no mundo, principalmente, como já visto anteriormente, no século XX e neste início do século XXI. Essas mudanças colocaram novos desafios à formação docente por conta das necessidades emergentes impostas ao exercício da prática docente e à organização escolar. Isso vem alimentando uma discussão sobre o professor gerando questionamentos como: quem é esse professor que vive neste novo milênio? Como é sua formação? Como ele

se faz professor? Como as emoções, os desejos, as expectativas interferem na sua prática? Como formar esse professor? Enfim, quem seria esse professor e quais seriam os saberes necessários para ele nestes novos tempos. Perguntas que devem permear a ação da coordenação pedagógica.

Franco (2008) afirma que a formação de professores tem passado por um processo de adequação às mudanças, mas este processo é marcado por muitas dificuldades. Antigamente, o professor carregava o *ethos* social de missão, vocação da pessoa, com certo destaque no panorama cultural. Entretanto, nos dias atuais, a docência é constituída de assalariados, num crescente processo de pauperização e desprestígio e, ao mesmo tempo, sua prática profissional é totalmente embasada em saberes científicos. Além disso, as redes de ensino passaram a comportar uma grande diversidade de usuários, exigindo dos horários de formação uma crescente necessidade de refletir e discutir sobre todas essas demandas. Essa realidade é a mesma do coordenador pedagógico.

O professor — que por séculos foi visto como aquele que detém um saber suficiente para ser transmitido a alunos selecionados pela pirâmide social, aplicador de procedimentos metodológicos, gerenciador de disciplina — passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

(FRANCO, 2008, p. 113)

A formação de professores, segundo Cunha (2004) não pode ser um *constructo arbitrário*, pois ela deve decorrer sob uma concepção de mundo, de educação e de trabalho que compete ao professor realizar.

Cunha (2004, p. 2) ressalta que:

[...] Perguntas como – formação para que? Como que sentido? – são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar questões de formação de forma naturalizada, como se não se tivesse atuando num campo minado de ideologias e valores.

Segundo Nunes (2001), a discussão sobre a formação e prática docente surge, internacionalmente, nas décadas de 1980 e 1990. As pesquisas sobre formação e profissão docente se direcionam para uma revisão do entendimento da prática pedagógica dos professores como algo de extrema importância, visto que os mesmos são tomados como mobilizadores de saberes profissionais, opondo-se a teóricos que entendiam a formação desconexa da prática diária do professor. Sob esse prisma, devemos considerar os saberes docentes na formação continuada de professores. Além disso, o professor, em sua prática cotidiana, mobiliza “n” saberes que são construídos durante sua vida profissional. O professor tem saberes e esses podem auxiliá-lo nos problemas diários de sala de aula. O coordenador pedagógico ao trabalhar esse enfoque afasta a dicotomia prática e teoria, valoriza o trabalho do professor e resgata sua crença na práxis docente.

Essa nova concepção de formação docente vem alimentando as discussões e as produções acadêmicas. Tal concepção parte da necessidade eminente de considerar a prática e as experiências do professor, tanto no aspecto profissional como no aspecto pessoal, como determinantes no seu processo de formação.

Segundo Nóvoa (1995) essa nova abordagem de formação veio contrapor pesquisas e estudos anteriores que reduziam a profissão docente ao domínio de um conjunto de competências técnicas, proporcionando uma crise de identidade docente por conta da separação do profissional e do pessoal.

Assim, nos últimos anos, o conceito de professor como pesquisador ou como um prático reflexivo e produtor de saberes, tem alimentado as pesquisas direcionadas à formação de professores com objetivo de aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal.

Esse tipo de abordagem considera o professor o foco central de estudos e pesquisas, levando em consideração sua história de vida, pois a mesma interfere na sala de aula. O professor ao chegar na escola não consegue vestir seu avental pendurando sua vida no armário. “[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Segundo Schön (2000), são três os componentes a serem considerados dentro do conhecimento prático e reflexivo do professor.

São eles:

#### **- O conhecimento na ação**

O conhecimento na ação é aquele conhecimento que o professor já possui por conta de suas experiências já vividas no espaço escolar, isto é, são os saberes escolares. Podemos denominar como “o saber fazer”. Por meio de suas experiências com os alunos, o professor vai desenvolvendo formas de lidar com eles, tratando-os de maneira diferenciada. Esses métodos de atuação são incorporados através do tempo e utilizados, conforme suas necessidades em sala de aula. Segundo (Nóvoa, 1992) essas situações revelam um conhecimento espontâneo, intuitivo e experimental.

#### **- A reflexão na ação**

A reflexão na ação acontece quando o professor tem que improvisar para atender a uma necessidade da sala ou do aluno, entendendo as razões subjacentes, buscando estratégias para que os mesmos superem suas dificuldades. Essa reflexão só é desencadeada quando não se encontra uma resposta para uma situação inesperada.

### **- A reflexão sobre a reflexão da ação**

É o momento, que após a aula, o professor, munido de registros e observações, pode analisar sua ação, avaliando suas atitudes, o desenvolvimento do aluno, sua prática concomitante ao estudo teórico.

Esses três componentes quando trabalhados no horário de formação continuada pelo coordenador pedagógico, podem motivar a prática cotidiana do professor, dando-lhes sentido ao seu trabalho.

Ora, se dentro dos espaços de formação continuada estas questões forem desconsideradas, não há razão para sua existência e, por consequência, a coordenação pedagógica perde muito da sua essência profissional. É no espaço coletivo de estudo, isto é, da formação continuada, principalmente dentro da escola, que a ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão da ação devem ser debatidos e analisados, na busca de respostas e do aprimoramento pessoal e profissional do professor. Esse é o momento dos relatos de práticas bem sucedidas ou de ações que não deram certo ou não aconteceram identificando os motivos, os dificultadores e facilitadores, das perguntas que não foram respondidas aos alunos, da procura por parceiros teóricos, do encontro com o parceiro de trabalho, da compaixão e do cuidado consigo e com o outro. Assim, os horários de formação continuada mediados e articulados pela coordenação pedagógica apresenta-se-iam como um espaço possibilitador do reencantamento docente. Uma hipótese em confirmação.

Candau (1996), destaca a escola como *locus* privilegiado da formação continuada dos professores e que, dentro desse processo, é preciso investir numa prática reflexiva, que busque identificar os problemas da escola e as possíveis soluções.

Segundo Candau (1996, p. 144):

[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.



Barroso (1997) também identifica a necessidade de considerar o espaço escolar como espaço privilegiado para a formação continuada do professor, vinculada ao desenvolvimento organizacional da escola. “[...] formação centrada na escola [...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 1997, p. 74).

Para Mizukami e Rodrigues (1996, p. 61):

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Christov (2007) coloca que as avaliações e pesquisas realizadas até hoje com relação aos programas de educação continuada, mostraram que o sucesso dessas formações tem como eixo principal a reflexão sobre a prática docente, visando a transformação da ação em sala de aula e a autonomia intelectual dos professores.

Abordando a questão da formação continuada, Franco (2008, p.112) ressalta:

Tenho também observado que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências, têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer.

Uma atitude reflexiva em educação implica em saber o quanto nós, professores, estamos conscientes de nossas decisões cotidianas, dentro de nossa prática docente, ou o quanto estamos coniventes e passivos frente ao que é imposto em programas oficiais ou em práticas que aparecem em revistas e representam apenas modismos educacionais. Dentro de uma prática reflexiva é inadmissível aceitar o professor como um mero coadjuvante inerte no processo educacional.

Zeichner (1993, p. 16) reitera que:

[...] os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como nos meios para os atingir.

Dentro da concepção da prática reflexiva, considera-se que existe uma produção de conhecimento desenvolvida pelo professor ligada diretamente ao exercício de sua prática, construído a partir das diversas tentativas na implementação de ações educativas e que não estão desconexas de própria vida.

Dessa forma, a ação formativa desenvolvida pelo coordenador pedagógico que não enfoque a prática cotidiana do professor como fomentadora de conhecimentos, que não considere os saberes docentes e não trabalhe com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, pode estar condenada ao fracasso. Segundo Gimeno (1991), “[...] professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional”. É necessário motivá-los, abrindo espaço para a prática do diálogo. É compartilhando com o outro nossas angústias que abrimos possibilidades de motivação pelo fazer pedagógico. Ao coordenador fica o desafio da provocação dos conflitos e a condução nos processos de aprendizagem individual ou coletivo.

Sendo assim, nos processos de formação continuada, a epistemologia da prática deve ser vivenciada. No caso desta pesquisa, a investigação foca uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nessa rede, há o horário coletivo de estudo composto de oito horas aulas semanais. A articulação e a condução dos processos formativos ficam a cargo do coordenador pedagógico. São fatores que contribuem para uma formação mais sistematizada.

Segundo Tardif (2000, p. 10):

[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Segundo Mizukami e Rodrigues (1996, p. 65) o conceito de desenvolvimento profissional é:

[...] o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional [...]

O desenvolvimento pessoal, para os autores, deve ser concebido como um processo de crescimento individual, na perspectiva de desenvolvimento da personalidade, das capacidades, das habilidades e da interação com o meio. Continuando, as autoras concebem a profissionalização como o processo de aquisição de competências, nos aspectos relativos ao pleno sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Por último, concebem a socialização profissional como as aprendizagens do professor com relação às suas interações em seu meio profissional, normativas ou interativas, sua adaptação ao seu grupo e as influências do próprio meio no professor.

Para Marin (1995), a prática profissional dos educadores é refeita constantemente através de processos educacionais formais e informais dos

mais diversos, sem divisão entre a vida e o trabalho, entre o trabalho e o lazer. É evidente que existem as contradições, sem perder as múltiplas inter-relações que existem no indivíduo. A função do coordenador pedagógico, no seu trabalho de formador consiste em ajudar os educadores a ter uma participação ativa no mundo e no espaço ao qual pertence, interligando suas vivências aos saberes da profissão. Aspectos que não podem ser negligenciados dentro dos espaços de formação continuada. Além disso, essa participação ativa possibilita aos professores um entendimento do mundo atual, estabelecendo *links* e reflexões sobre sua vida e sua carreira profissional, o que pode diminuir as ansiedades provocadas pelo excesso de missões e atribuições vividas pela escola e por eles próprios.

Segundo Brito (1997, p. 212):

Num processo de formação contínua [continuada], o professor e todos que trabalham na escola tornam-se educandos. Um clima favorável influenciará o professor e todos os aprendizes, inclusive os administradores da escola, em relação de reciprocidade.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico nos horários dedicados à formação continuada deve garantir espaços para uma maior integração entre seus componentes, momentos em que afloram sentimentos de amorosidade para consigo e para com o outro e de pertencimento ao coletivo. Em outras palavras, deve garantir, como já explicitado anteriormente, o cuidado com a vida. Ao resgatar esse cuidado no outro, também resgata em si.

Para Barcellos (1999, p.14) a maioria dos educadores não consegue perceber que a aproximação com o outro é a chance de experimentar o diálogo e de encontrar novos caminhos.

Esses educadores e educadoras não percebem que, ao aproximar-nos do outro, podemos experimentar o diálogo, podemos abrir uma imensidade de novas trilhas a serem percorridas, pois, já que estamos nesta roda da vida, podemos transformar o encontro com o

outro, numa possibilidade de criarmos o nosso jeito, o nosso estilo de viver, a partir de relações duradouras e vínculos mais significativos. Cabe a cada um aceitar o convite do encontro, que nada mais é do que sair do eixo habitual – o da certeza, do método, das rotinas e lançar-se em novas experimentações. É possibilitar-se a criação.

E, para criar é necessário ter curiosidade, desejo pelo novo, vontade de velejar pelo mar do conhecimento. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador” (FREIRE, 1996, p. 84).

Para Freire (1996, p. 85):

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde ao dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Ainda, segundo Freire (2003), é a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta. Sem a curiosidade não haveria a atividade gnosiológica<sup>16</sup>, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer. Mas, o autor não aborda a curiosidade espontânea, mas a curiosidade que está ligada à rigorosidade metódica, indagadora e crítica.

---

<sup>16</sup> Gnosiologia. *Gnosis*, conhecimento + logos, tratado; s.f. estudo sobre o conhecimento, especialmente estudo do valor objectivo, dos limites e das condições da existência do conhecimento, enquanto relação entre um sujeito e um objecto. Fonte: Dicionário on-line Priberam. Disponível no site <[www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)>. Acesso em 11 de janeiro de 2009

Assim, a coordenação pedagógica na sua dimensão formadora deve instigar a curiosidade epistemológica de seus agentes. É essa curiosidade que move os professores na busca da razão pelo ensinar e pelo aprender, na luta por uma sociedade mais justa, na busca de ser feliz e ver o outro feliz também.

Para Freire (2003, p. 78), a “curiosidade epistemológica” é fundamental no processo de aprendizagem:

Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.

Ainda em Freire (1996, p. 29):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para tal, é necessário que esse professor esteja encantado, movido pela esperança, não do verbo esperar, como já anunciamos, mas do verbo esperançar. Ao garantir um espaço propício ao acolhimento, à amorosidade, à compaixão e ao cuidado pela vida, o ser humano/professor cresce. Caso contrário, a curiosidade definha e adoece. Desafios para a coordenação pedagógica.

Segundo Cortella (2001, p.16):

Isso não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Ainda sobre a questão da esperança, Freire (2000a, p. 114) diz que:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.

Freire (2002a) aponta que ainda existe uma esperança, não importa que nem sempre audaciosa e a mesma encontra-se nas ruas, nas casas, nas escolas e no corpo de cada um de nós.

Aliás, se não houvesse esperança por que falar em reencantamento. É a crença de que é possível mudar que impulsiona a resgatar a autoestima, a motivação, a paixão e a vontade de viver do educador. O professor se faz assim um pesquisador.

Entretanto, Freire (2002a) diz não ser possível negar a desesperança como algo concreto e real, com causas e razões históricas, econômicas e sociais. Mas, ele reitera, que a existência humana e a sua necessária luta pela felicidade, não poderiam acontecer sem o sonho e sem a esperança. “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 2002a, p. 10).

Dessa forma, a sobrecarga de ações e atribuições sofridas pela escola e pelo professor, o isolamento muitas vezes causado pela correria na escola ou nas escolas quando acumula cargos, as cobranças dos superiores e outras circunstâncias já apresentadas, contribuem para que o professor não se enxergue e não consiga enxergar o outro.

Cortella (2007, p. 8) observa que:

[...] Uma escola tem que ter qualidade social, o que significa uma sólida base científica, formação de cidadania e consciência crítica de solidariedade. Uma escola que não tiver esses pontos, e que for voltada exclusivamente para o indivíduo em si, não formando o humano, é uma escola que não tem qualidade. Eu analiso qualidade como sendo qualidade social, em outras palavras como ética. E ética está conectada a política e política está conectada a estética. Tem que ser o bom e o belo. Nós queremos uma bela vida, uma bela sociedade, uma bela escola. Aquilo que Paulo Freire chamava com gosto de boniteza. Usando seu sotaque pernambucano ele dizia 'a boniteza da vida e da escola'. Quando eu digo aquela é uma bela pessoa, não necessariamente estou me referindo à externalidade, à aparência dela, estou me referindo a ela como humano. A gente precisa cada vez mais de uma bela escola, seja ela pública ou privada. [...]

Freire (2002a, p. 11) reitera que:

Sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.



Além dos desafios impostos pela formação continuada, o coordenador pedagógico depara-se com outro problema: a criação, a articulação e a sobrevivência de grupos. Fomos até Madalena Freire (2001, p.66-67) buscar subsídios que demonstrem a dificuldade no trabalho do coordenador pedagógico em constituir grupos solidários na perspectiva de um trabalho coletivo que busque a autonomia e a identidade do grupo. Muitas vezes, não temos grupos, mas agrupamentos de pessoas:

**“Que diabo tem esse grupo?”**

-Que diabo tem esse grupo que dá tanto medo e ansiedade?

-Que diabo tem esse grupo que o risco de ser eu mesmo me amedronta tanto?

-Que diabo tem esse grupo onde o “não sei” é o início para o aprender?

-Que diabo tem esse grupo que me deixa desvairada à procura do significado de tudo?

-Que diabo tem esse grupo, onde minhas hipóteses “corretas” são desestabilizadas, me fazendo duvidar de tudo?

-Mas que diabo de grupo é esse, onde me criticam?

-Mas que diabo de grupo é esse que me faz sentir às vezes tão incompetente?

-Que diabo tem esse grupo que não me “dá colo” quando choramingo, na minha indisciplina...

-Mas que diabo de grupo é esse?

Esse, é o diabo do grupo

que pergunta

que duvida

que diz não sei

onde: errar é aprender

que ri, que briga,

que teve medo, limites, fraquezas, que tem coragem

que chora, que come e vive junto

onde muitas vezes construindo sua competência é invadido por forte sentimento de incompetência

que corre riscos para conhecer o outro e a si mesmo

que corre riscos NEGANDO A OMISSÃO autoritária e aprende a assumir o que pensa, o que diz, o que faz

que busca a construção permanente da disciplina intelectual educando a imaginação, o sonho, no dia a dia junto com os outros, a paixão de conhecer, aprender, ensinar e educar.

Bruno (2007) também ratifica a questão da complexidade e da dificuldade de constituição de grupos solidários e a necessidade de uma percepção das dinâmicas explícitas e implícitas nas relações dos indivíduos. Para isso, é necessário participar, estar junto e vivenciar o cotidiano dos encontros.

Bruno (2007, p. 15):

Essa complexidade traz sinais que precisam ser interpretados para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos. São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos dos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos e relações [...] O enfrentamento da complexidade dessa formação exige, em primeiro lugar, tempo para se estar junto.

Tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos.

Tempo para a revisão e a crítica de cada convicção publicada.

Tempo para se tomar nas mãos as manifestações de cada um, “olhando devagar para elas” (Fernando Pessoa).

Tempo para compreender que: “...cada instante é diferente, e cada homem é diferente, e somos todos iguais” (Carlos Drummond de Andrade).

Almeida (2001) corrobora com essa discussão ao destacar que o desempenho da tarefa do coordenador pedagógico na articulação de grupos de professores na elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, está intimamente ligada a satisfatoriedade dos relacionamentos interpessoais, isto é, que a aprendizagem e o desenvolvimento do projeto ocorram de

maneira mútua e comprometida entre os professores. A autora enfatiza que o coordenador pedagógico deve desenvolver em si próprio e, proporcionar aos seus professores, habilidades de atuação relacional como escutar, ouvir, olhar, prezar e sentir.

Partindo dessas reflexões, é possível considerar que a presença dinâmica do coordenador na escola, principalmente nos horários de formação continuada, é de fundamental importância. A ele compete a mediação dos conflitos na busca do consenso e das possibilidades de intervenção, a tomada da liderança, ser o parceiro avançado, estar com o ombro amigo nos momentos de crise e desânimo dos professores, articular propostas, ouvir e olhar seus companheiros de formação, ter tempo para o grupo e para o indivíduo em particular, ter compreensão e clareza do caminho a ser seguido.

Garrido (2007) explicita que o coordenador pedagógico, ao organizar e proporcionar recursos para que os professores reflitam sobre os motivos e as razões que os levaram às suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que eles enfrentam no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano em sala de aula, ele favorece a apropriação das práticas desenvolvidas e conhecimento do contexto escolar em que atuam. Entretanto, essa tarefa não é fácil e apresenta um percurso árduo e lento, pois não existem receitas prontas a serem reproduzidas e mudar práticas pedagógicas não pode ser reduzido a mudar técnicas. Implica em conhecer e reconhecer as dificuldades, as deficiências e os limites do próprio trabalho.

Para Garrido (2007, p. 10) mudar práticas pedagógicas significa:

[...] lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional [...] Mudar práticas implica em mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos,

desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional.

Dentro do contexto apresentado, o trabalho do coordenador pedagógico na busca de propiciar o desenvolvimento profissional e individual dos participantes de seus grupos, implica em buscar compreender a realidade do cotidiano escolar, procurando alternativas adequadas ao grupo, propondo ações solidárias, de resgate do cuidado da vida, da vivência dos conflitos na busca de respostas, de compaixão, de amorosidade e motivação.

É importante que nos grupos as pessoas percebam as ações desenvolvidas e se vejam nessas ações, avaliando-as e modificando-as, se necessário. Nesse processo, exige-se, tanto do coordenador como do professor uma disponibilidade e um compromisso profissional. Todo e qualquer projeto está fadado ao fracasso sem a participação ativa no processo de elaboração das propostas apresentadas. O mesmo acontece quando o coordenador pedagógico não acredita na proposta a ser implementada.

É notório o discurso de alguns professores que distanciam a teoria da prática. Muitas vezes, há uma certa resistência pela produção acadêmica. Ao mesmo tempo, muitos coordenadores expressam suas dificuldades com a equipe docente em relação a rejeição de autores ou textos apresentados.

Christov (2007, p. 31-32) expressa essa dificuldade por meio do destaque de algumas falas, que consideramos pertinentes a esta pesquisa:

1 – Por parte de professores:

- “não queremos tanta teoria... precisamos é de prática...”
- “chega de blá-blá-blá... o que precisamos é de menos filosofia e mais ação...”
- ‘estamos cansados de tanta teorização... queremos um pouco mais de prática’

- não consigo entender estes autores... Emília Ferreiro nada tem a ver com minha prática...”
- compreendo a teoria, mas na hora de fazer, não consigo...”

2- Por parte dos capacitadores/coordenadores:

- ‘os professores não gostam de ler”
- “os professores querem respostas prontas para seus problemas de sala de aula, não querem ficar estudando...”
- “os professores não compreendem as teorias sobre ensino, ou sobre alfabetização, ou não entendem de psicologia”
- “os professores compreendem a teoria, mas não sabem aplicá-la na prática...”

Assim, consideramos que a coordenação pedagógica ao focar na sua prática formativa docente a epistemologia da prática, fornece subsídios para que algumas perguntas apontadas possam ser respondidas, levando em consideração a complexidade da ação do coordenador pedagógico frente aos desafios que essas falas representam no cotidiano escolar e podem servir de possibilitador na busca de um possível reencantamento do professor.

O coordenador pedagógico deve ter clareza que o *locus* privilegiado da formação e do desenvolvimento profissional do professor é o espaço escolar. Há uma emergência no movimento de mudança/ inovação quanto ao papel da escola e da coordenação pedagógica. O grande desafio está em superar os princípios da racionalidade técnica, trazendo o ideário do professor reflexivo, considerando que desenvolvimento profissional ocorre durante toda sua vida, por meio da interação com sua prática, com o coletivo escolar e no envolvimento no contexto escolar no qual está inserido.

Para Fusari ( 2007, p. 22 ):

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua [continuada] realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam

valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Cortella (2008) aborda a necessidade da busca de um sentido no trabalho realizado e, que o resgate da espiritualidade no mundo do trabalho e nas lideranças é importante e necessária. Não a espiritualidade esotérica, mas uma espiritualidade que tem relação com a essência humana e, porque não dizer, com a busca da esperança.

Cortella (2008, p. 13-14) concebe espiritualidade como:

[...] É a capacidade de olhar que as coisas não são um fim em si mesmas, que existem razões mais importantes do que o imediato. Que aquilo que você faz, por exemplo, tem um sentido, um significado. Que a noção de humanidade é uma coisa mais coletiva, na qual se tem a idéia de pertencimento e que, portanto, o líder espiritualizado – mais do que aquele que fica fazendo meditações e orações – é aquele capaz de olhar o outro como o outro, de inspirar, de elevar a obra, em vez de simplesmente rebaixar as pessoas [...] é a capacidade de respeitar o outro como outro e não como um estranho e edificar, em conjunto, um sentido (como significado e direção) que honre nossa vida.

Essa espiritualidade apontada pelo autor poderia nos apontar uma busca pelo reencantamento. Ora, se há uma busca é porque existe um vazio, uma necessidade patente e, que muitas vezes, desconhece-se a causa. Como diz o autor “[...] a espiritualidade é precedida pela angústia” (CORTELLA, 2008, p. 14).

Na perspectiva de que exista um desencantamento docente, compete a coordenação pedagógica encontrar caminhos que possibilitem ao professor encontrar motivação, sentido e cuidado pela vida. Esses caminhos só poderão ser trilhados se houver, por parte da coordenação pedagógica, conhecimento da realidade histórica social e cultural a qual estamos inseridos e sensibilidade para a promoção dessa espiritualidade. “Temos carência profunda e necessidade urgente de a vida ser muito mais a realização de uma obra do que de um fardo que se carrega no dia-a-dia” (CORTELLA, 2008, p. 16).

Ao mesmo tempo, o coordenador pedagógico vive uma rotina movida pelas urgências cotidianas impostas pelo ritmo caótico que a escola vive, funcionando como “um bombeiro a apagar incêndios constantes”. Na maioria das vezes, encontra-se sobrecarregado, sozinho, com excesso de ações a serem desenvolvidas, sem tempo para sua própria nutrição cultural e distante do foco da formação continuada. Entretanto, o coordenador é um líder e deve buscar conhecimento e compaixão no outro, buscando na sua própria vivência as aprendizagens e parceiros teóricos que sejam pilares na busca de sua obra. Cortella (2008) reitera a importância em considerar o trabalho como uma obra a ser construída. **“Eu me vejo naquilo que faço, não (somente) naquilo que penso”**<sup>17</sup> (CORTELLA, 2008, p-21).

Cortella (2008, p. 21):

Etimologicamente, a palavra “trabalho” em latim é *labor*. A idéia de *tripalium* aparecerá dentro do latim vulgar como sendo, de fato, forma de castigo. Mas a gente tem de substituir isso pela idéia de obra, que os gregos chamavam de *poiesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo. **A minha criação**, na qual crio a mim mesmo na medida em que crio o mundo.

Carecemos dentro do magistério do sentimento de pertencimento e de reconhecimento. Estamos mais propícios ao trabalho como um fardo e um castigo, do que para a *poiesis*. No trabalho de formação continuada, o coordenador pode resgatar o sentido de obra na ação docente, trazendo

---

<sup>17</sup> Grifo do autor.

motivação e encanto à sua prática. Como dizem dentro das escolas “Todo cargo tem seus encargos”. Não há como fugir das responsabilidades, mas ela pode ser repleta de *poesis*, principalmente no trabalho do coordenador pedagógico, já que ele é uma liderança dentro da escola. Entretanto, Cortella (2008) nos adverte sobre a armadilha de achar que toda liderança é nata, pois é importante resgatar a história das pessoas, observando os encargos que a pessoa foi assumindo, como lidou com as situações e as circunstâncias que lhe dessem oportunidade desse exercício. A liderança é construída por meio do processo de vida com os outros.

“O que é liderar? É ser capaz de inspirar. Inspirar pessoas, idéias, projetos, situações. O líder é aquele que infla vitalidade [...] A noção de inspirar é dar vitalidade. É animar [...]”<sup>18</sup> (CORTELLA, 2008, p. 84).

Enfim, o coordenador pedagógico junto com o professor, e este junto ao aluno, podem aprender, ensinar, produzir e inquietar-se com os obstáculos que os desmotivam e fazem da permanência dentro da escola um momento doloroso e sem prazer. Como já dito anteriormente, a esperança é inerente ao ser humano e matéria-prima na busca de um mundo mais justo e de um ser humano mais feliz. É essa esperança que deve nortear o trabalho do coordenador pedagógico.

Assim embasados, partimos para a pesquisa de campo.

---

<sup>18</sup> “Eu estou usando a palavra ‘animar’, que vem do latim *anima*, que significa “alma”. E a idéia de animação resulta de uma tradução latina do grego *pneuma*. [...] que significa “ar”[...] em grego arcaico significa “espírito vital” [...] (CORTELLA, 2008, p. 84).





O que eu ví, sempre, é que toda  
ação principia mesmo é por uma palavra pensada.  
Palavra pegante, dada ou guardada,  
que vai rompendo o rumo.

(Guimarães Rosa, Grandes sertões: veredas)

Frente da EMEF Dep. Cyro Albuquerque - Foto de Isabel A. P. Baptista

## **CAPÍTULO II**

### **A PESQUISA DE CAMPO**

Na busca de respostas às questões formuladas no capítulo I a partir do problema apresentado na questão mais ampla, ou seja, “quais as possibilidades da coordenação pedagógica dentro do espaço escolar em propor um trabalho de valorização, de resgate da autoestima e do prazer de ensinar e aprender do professor, isto é do reencantamento docente”, organizamos este capítulo apresentando, inicialmente, o contexto que envolve a pesquisa. Isto é, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Diretoria de Ensino do Campo Limpo, a região do Campo Limpo e o cenário da pesquisa a EMEF Dep. Cyro Albuquerque. Posteriormente, apresentamos a análise e interpretação dos dados obtidos por meio de pesquisa documental e bibliográfica, observação, depoimentos e entrevistas semi-estruturadas, em consonância com os pressupostos e objetivos propostos no início deste trabalho.

Ressaltamos que foi adotada a pesquisa qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa elaborando um estudo descritivo, analítico e interpretativo de investigação da problemática apresentada.

**1 – O contexto da pesquisa: A Rede Municipal de Ensino de São Paulo; a Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo; a região do Campo Limpo; a EMEF Dep. Cyro Albuquerque.**

#### **1.1 - A Rede Municipal de Ensino de São Paulo**

Segundo dados obtidos em pesquisa documental no Memorial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esta rede iniciou-se em 1956, por meio do Decreto nº 3.185, em que instituía “*escolas ou classes singulares ou agrupadas*” (artigo 3º).

Pereira (1963) afirma que a implantação das escolas municipais primárias em São Paulo ocorreu com o rompimento do convênio, firmado em 1943, entre o governo estadual e o governo municipal. Segundo Fischmann (1988), esse convênio entre Estado e Prefeitura implicava na obrigação do Município em assumir e elaborar um programa intenso de construção de prédios escolares e ao Estado cabia a criação e a instalação de classes e escolas e a nomeação de professores para atendimento da demanda infantil em idade escolar. Por conta da insatisfação do governo estadual com o trabalho desenvolvido pela prefeitura de São Paulo, o convênio foi rompido.

Em 1959, com a Lei nº 5.607, foi criado o departamento de ensino primário que daria origem à Secretaria Municipal de Educação, confirmando os serviços técnicos de orientações pedagógicas com o objetivo de implementação e desenvolvimento de projetos e técnicas, além de controle da qualidade do ensino, da formação continuada dos professores e verificação e acompanhamento do rendimento escolar dos alunos por semestre.

Em 1967, com a Lei nº 7.037, foi feito o primeiro concurso público de provas e títulos para professores e orientadores pedagógicos. O diretor de escola continuava a ser designado por interesses políticos locais e municipais.

No ano de 1968, foi criado o IMEP – Instituto Municipal de Educação, que tinha entre suas funções a de preparar os orientadores pedagógicos para executar, dentro das escolas, um trabalho voltado para o acompanhamento dos professores no cumprimento das atividades curriculares e preparar os supervisores pedagógicos para a inspeção de um conjunto de escolas.

Com a Lei nº 7.693, de janeiro de 1972, foram criados os cargos de assistente pedagógico e orientador educacional, regularizando as funções que já faziam parte da rede desde 1969. Essa lei também criou a Divisão de Orientação Técnica - DOT para atender a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. A função da DOT era oferecer treinamento aos assistentes pedagógicos e orientadores pedagógicos na implantação das novas diretrizes curriculares.

A Portaria nº 5.697/75 instituiu o primeiro Regimento Comum das Escolas de Primeiro Grau da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com reformulações na estrutura administrativa das escolas, entre elas:

a) Pessoal Técnico Administrativo

- O Diretor de Escola: especialista com habilitação em administração escolar;
- O Assistente de Diretor: designado pelo Secretário de Educação;
- O Auxiliar de Direção: designado pelo Diretor de Escola;
- O Secretário da escola.

b) Pessoal Técnico-Pedagógico

- Os Assistentes Pedagógicos e Orientadores Educacionais que tinham como atribuições: planejar, coordenar e controlar as atividades didáticas.

c) Corpo Docente

- Os Professores que tinham como atribuições participar na elaboração e execução do planejamento e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 1978, com o Decreto Municipal 15.002/78, foram unificados os níveis de ensino e a Portaria nº 477/79 reestruturou os órgãos centrais da referida Secretaria:

- Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) - respondia pela operacionalização administrativa da Secretaria;
  - - Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (DEPLAN) - responsável pela elaboração e orientação pedagógica. Controlava os bens e serviços encaminhados às escolas;
  - - Departamento de Assistência Escolar (DAE) - respondia pelas ações assistenciais.

Foram também criadas as cinco Delegacias Regionais de Educação Municipal – DREMs. As DREMs eram órgãos intermediários, de âmbito regional, e tinham como função fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento da política educacional nas escolas sob sua jurisdição.

Em 30 de dezembro de 1982 foi implementado o Regimento Comum das Escolas Municipais por meio da Portaria nº 9.517, que manteve o poder escolar centrado na figura do diretor e criou os Conselhos de Escola, com caráter consultivo e não deliberativo. O Regimento Comum organizava os cargos e as funções dos educadores municipais.

Segundo Zanetti (2001), até os anos de 1980 as reformas e medidas legais na esfera da Secretaria Municipal de Educação caminharam em atendimento aos interesses das lideranças políticas partidárias locais e municipais, caracterizado pelo estilo clientelista no preenchimento de cargos. Com a abertura política, iniciada em 1979, a Rede Municipal de São Paulo sentiu os primeiros ventos do processo de democratização da gestão educacional.

A sociedade brasileira vivia um momento de abertura política, iniciado ao final da década de 70. Diversas entidades se opunham ao regime militar e lutavam por melhores condições de vida e pela democracia. No campo educacional ocorreram movimentos por melhores condições de trabalho dos educadores, pela expansão e melhoria da qualidade da escola pública em todos os níveis, aliados a um movimento de democratização das instituições educacionais.

(ZANETTI, 2001)

Para Perez (1992, *apud* HORTA, 2007) nesse processo de redemocratização, vários autores começaram a questionar a existência do supervisor escolar e do orientador educacional, por conta do caráter fiscalizador embutido em suas atribuições. O supervisor era visto como um expropriador do trabalho do professor e o orientador educacional um “*inocente*



*útil*<sup>19</sup> que servia aos interesses da ditadura na aplicação da Lei nº 5.692/71, distante da realidade escolar e da realidade do país, cumpridor de regras e postulados tecnicistas.

Zanetti (2001) expõe que, a partir de 1983, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo começou a vivenciar os primeiros sinais de democratização da gestão. Foi nessa época que Mário Covas assumiu a prefeitura paulistana, indicado pelo governador eleito Franco Montoro, ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, partido identificado, na época, como oposição ao regime militar instaurado em 1964.

Entre os objetivos educacionais da proposta do PMDB, estavam a defesa da democracia, da participação da população na vida política brasileira e o combate à miséria e ao desemprego. Para isso, o partido estabeleceu algumas metas, como a democratização do ensino.

Entretanto, segundo Barone (1992, p. 16):

Não podemos esquecer que tanto o partido, o PMDB, quanto sua proposta de educação não se apresentavam como alvo de uma mudança estrutural e sim uma reorganização da sociedade brasileira. A educação é entendida como um dos aspectos que deve contribuir para essa reforma.

Assumiu como secretária municipal de educação a professora Guiomar Namor de Mello com um histórico de luta dentro do PMDB. Mello trazia um discurso apoiado na defesa da escola pública, na melhoria do ensino, na valorização do magistério e na democratização do acesso à escola.

Nessa época, um grupo coordenado por Mello fez um diagnóstico da rede municipal. Tal diagnóstico mostrou um sistema desorganizado e carente de recursos. Além disso, mostrou uma estrutura hierárquica autoritária e

---

<sup>19</sup> Grifo da autora.

clientelista. Em documento oficial é relatada a dinâmica da estrutura encontrada:

[...] sofreu ao nível da [na] administração central uma dinâmica de relação de poder pessoal que transformou setores e órgãos em espaços fechados, privados de grupos e de pessoas que trabalhavam em função de seu próprio projeto não de um projeto educacional comum.

(SÃO PAULO-SME, 1983a: 11)<sup>20</sup>

Zanetti (2001) coloca que, a partir dessa constatação, foram apresentadas propostas para a reestruturação da carreira do magistério, da reformulação dos regimentos das escolas e de reforma curricular. Foram elaborados materiais para serem discutidos nas escolas e realizados encontros para discussão dessas propostas de reestruturação. Apesar do pouco tempo de discussão, nasce o Novo Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, num processo até então não vivenciado pelos educadores da rede.

A gestão do PMDB era contrária às práticas clientelistas que estavam enraizadas na estrutura municipal de ensino. Assim, foi enfatizado um discurso apoiado na competência técnica como critério para o exercício e ocupação de cargos dentro da escola. Defendido na época como o mecanismo mais eficiente e eficaz na verificação da competência técnica, o concurso público passou a ser defendido, inclusive para o cargo de diretor de escola.

No ano de 1986, assumiu a prefeitura de São Paulo, Jânio da Silva Quadros do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, por meio de eleições diretas.

Uma das primeiras medidas de Jânio, foi a revogação do Regimento Comum das Escolas Municipais, recém-instituído pelo governo Mário Covas, e a volta do Regimento de 1982, implantado no governo de Reynaldo de Barros.

---

<sup>20</sup> In ZANETTI, Alexandra. *Os condicionantes históricos do processo de democratização da gestão escolar no município de São Paulo*. Apresentado no V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Arte, Ouro Preto, MG, de 28 a 31 de agosto de 2001. Disponível no site <[www.ichs.ufop.br/confines](http://www.ichs.ufop.br/confines)> . Acesso em 09 de abril de 2009.

O governo de Jânio Quadros não adotou medidas de valorização do professor, como cursos de formação e investimento na melhoria das condições de trabalho.

Em 1988, foi eleita para prefeita de São Paulo, Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores – PT. Um dos primeiros atos da nova prefeita foi convidar o professor Paulo Freire para assumir a pasta da Educação.

Segundo Teles (2007):

As quatro prioridades que nortearam as políticas da Secretaria Municipal de Educação foram: o direito de crianças, jovens e adultos terem acesso à escola: **“Democratização do Acesso”**; o direito de permanecer nesta escola: **“Nova Qualidade de Ensino”**; o direito de intervir nos rumos dessa escola e na política educacional mais global: **“Democratização da Gestão”**; e **“Educação de Jovens e Adultos”**, uma vez que existia não só no município de São Paulo, mas em todo Brasil, altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolarização e alto nível de exclusão na população trabalhadora de baixa renda. [...]

Sobre o perfil da equipe de trabalho composta por Freire e sobre os desafios apontados, Arelaro (2007) comenta que:

Em função desse processo – e coerente com a disputa do diálogo como método de trabalho e de vida – Paulo Freire convidou/convocou os melhores professores das melhores universidades, para que, juntos, ajudassem as escolas a construir, prática e cotidianamente, seu caminho pedagógico e político que orientasse suas “escolhas” educacionais. Realizou, assim, um precioso e inédito processo de formação de professores da rede municipal de ensino, que não significou contratos e imposição de “pacotes”, mas ofereceu subsídios vitais para que a escola “de qualidade”, e com a “qualidade” dos alunos reais, fosse sendo construída.



Enfatizando a importância da participação do professor na própria elaboração de seu estatuto, Valente (2007) aborda que:

[...] Sua Gestão caracterizou-se por ampla discussão sobre condições de ensino e de trabalho, onde o método “ação - reflexão - ação”, enquanto um processo prático e exigente de Gestão Democrática ia se consolidando; investiu não só na formação permanente dos educadores, mas melhorou as condições de trabalho com uma nova jornada; aprovou o primeiro Estatuto do Magistério da rede municipal de São Paulo; promoveu a revisão curricular via projetos de interdisciplinaridade e uma nova organização do ensino por meio de ciclos.

A Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Estatuto do Magistério Municipal, representou uma conquista na luta dos professores. O estatuto organizou a carreira do magistério, norteando os professores e especialistas no conhecimento dos seus direitos, deveres e vantagens.

Nele consta algumas de nossas conquistas obtidas com as lutas da categoria desde 1992, entre as quais: uma nova composição de carreira; garantia de realização de concursos a cada dois anos; novos critérios para a evolução funcional; criação da Jornada de Tempo Integral; adicional noturno de 30% por hora trabalhada a partir das 19 horas; direito de faltas e licenças para os eventuais sem perderem classes; direito de afastamento não remunerado para estáveis; conselho de caráter deliberativo; revalorização das tabelas de vencimentos; afastamento para participação de congressos e reuniões sindicais.[...]

(Manual do Sinpeem, 2008)

Abaixo, alguns trechos do Estatuto do Magistério Municipal, Lei nº 11.229/92, importantes para entendimento de nossa pesquisa:

**Art. 1º** - Esta lei dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, que tem como princípios:

I - A gestão democrática da Educação;

**II** - O aprimoramento da qualidade do Ensino Público Municipal;

**III** - A valorização dos profissionais do ensino;

**IV** - Escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos.

[...]

**Art. 4º** - A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

**I** - Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades;

[...]

- **Art. 6º** - A carreira do Magistério Municipal fica configurada da seguinte forma:

[...]

## **II - NÍVEL II**

- a)** Professor Titular de Educação Infantil;
- b)** Professor Titular de Ensino Fundamental I;
- c)** Professor Titular de Ensino Fundamental II;
- d)** Professor Titular de Ensino Médio;

## **III - NÍVEL III**

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

[...]

Atualmente, 2009, o prefeito é o Sr. Gilberto Kassab. A Secretaria Municipal de Educação está sob a coordenação do secretário Alexandre

Schneider. A proposta de trabalho foi: o programa “São Paulo é uma escola”; o programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”; as “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”, com ênfase no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

Em setembro de 2008, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP - contava com 52.980 professores, sendo que 41.016 estavam exercendo suas funções docentes na escola. Faziam parte da RMESP 1.735 coordenadores pedagógicos atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio<sup>21</sup>.

Segundo dados fornecidos pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo - SINPEEM<sup>22</sup>, atualizado em dezembro de 2008, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP, contava com 1.383 escolas, sendo:

- 347 Centros de Educação Infantil – CEIs (antigas creches municipais);
- 479 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs;
- 483 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs;
- 8 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs
- 6 Escolas Municipais de Ensino Especial – EMEEs;
- 14 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs;
- 2 Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCT;
- 3 Centros de Educação de Cultura Indígena - CECIs<sup>23</sup>
- 41 Centros Educacionais Unificados - CEUs<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Fonte: Sistema Escola On Line; Data Base: 01/09/2008 – Secretaria Municipal de São Paulo – SME.

<sup>22</sup> O SINPEEM distribui anualmente aos seus associados um guia com o endereço de todas as escolas municipais. Disponível no site ,<[www.sinpeem.com.br](http://www.sinpeem.com.br)>. Acesso em 08 de janeiro de 2009.

<sup>23</sup> É importante ressaltar que no guia de endereços das Escolas Municipais de São Paulo produzido pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo, em 2008, os CECIs não constavam da relação. Disponível no site do portal da Prefeitura, <<http://educação.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 08 de janeiro de 2009.

<sup>24</sup> Segundo o site do portal da Prefeitura, consultado estavam previstos a inauguração de mais 4 CEUs no início de 2009. Disponível no site <<http://educação.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 08 de janeiro de 2009.

No total, até final de dezembro de 2008, a RMESP tinha 1.600.000 alunos matriculados em suas unidades, divididas nas 13 Diretorias Regionais de Educação – DRE<sup>25</sup>.

A Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo é a DRE com o maior número de escolas, conforme demonstrado no quadro 1.

**Quadro comparativo do número de escolas por DRE – até dezembro de 2008<sup>26</sup> – Quadro 1**

| DRE                   | CEI | EMEF | EMEI | EMEF<br>M | EMEE | CIEJA | CEU | CECI | CMTC | TOTAL |
|-----------------------|-----|------|------|-----------|------|-------|-----|------|------|-------|
| Butantã               | 17  | 30   | 30   | 0         | 0    | 1     | 1   | 0    | 0    | 79    |
| Campo Limpo           | 45  | 55   | 43   | 0         | 0    | 1     | 8   | 0    | 0    | 152   |
| Capela do Socorro     | 27  | 30   | 26   | 0         | 0    | 1     | 5   | 2    | 0    | 91    |
| Freguesia/Brasilândia | 16  | 33   | 32   | 0         | 1    | 1     | 2   | 0    | 0    | 85    |
| Guaianazes            | 28  | 31   | 32   | 1         | 0    | 1     | 4   | 0    | 0    | 97    |
| Ipiranga              | 19  | 34   | 48   | 0         | 1    | 2     | 2   | 0    | 0    | 106   |
| Itaquera              | 24  | 29   | 43   | 0         | 0    | 1     | 2   | 0    | 0    | 99    |
| Jaçanã/Tremembé       | 24  | 36   | 38   | 2         | 1    | 2     | 1   | 0    | 0    | 104   |
| Penha                 | 33  | 35   | 46   | 0         | 1    | 1     | 2   | 0    | 0    | 118   |
| Pirituba              | 26  | 52   | 40   | 2         | 1    | 0     | 3   | 1    | 0    | 125   |
| Santo Amaro           | 17  | 29   | 23   | 1         | 1    | 1     | 2   | 0    | 0    | 74    |
| São Mateus            | 31  | 45   | 44   | 1         | 0    | 2     | 4   | 0    | 0    | 127   |
| São Miguel Paulista   | 40  | 40   | 38   | 1         | 0    | 0     | 5   | 0    | 2    | 126   |
| <b>TOTAL</b>          | 347 | 479  | 483  | 8         | 6    | 14    | 41  | 3    | 2    | 1383  |

Como vimos, a RMESP comporta um número muito grande de professores. Sacristán (1995), vide capítulo I, associa a questão da quantidade de profissionais inseridos numa rede pública com a dificuldade de organização

<sup>25</sup> Fonte: Sistema Escola On Line; Data Base: 01.09.2008 – Secretaria Municipal de São Paulo – SME.

<sup>26</sup> Disponível no site <<http://educação.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 08 de março de 2009.

e consenso na tomada de decisões em prol da categoria. Muitas vezes, as decisões não atendem as necessidades da grande maioria dos professores, privilegiando interesses políticos ou corporativistas. Tal dificuldade contribui para o desprestígio e a desvalorização docente.

De toda a Rede apresentada, destacamos a Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo, posto que essa diretoria abriga a escola cenário de nossos estudos.

## **1.2 - A Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo**

A DRE do Campo Limpo está situada na Subprefeitura do Campo Limpo e responde pelas escolas pertencentes à região e pelas escolas inseridas no espaço geográfico pertencente à Subprefeitura da M'Boi Mirim.

A Subprefeitura do Campo Limpo é formada por três distritos administrativos: Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade. A Subprefeitura da M'Boi Mirim é formada pelos seguintes distritos administrativos: Jardim Ângela e Jardim São Luiz. A escola, cenário da pesquisa encontra-se no distrito do Capão Redondo.

No total, são 152 unidades escolares, divididas em: 55 EMEFs, 43 EMEIs, 45 CEIs, 8 CEUs e 1 CIEJA, além das unidades conveniadas. Fazem parte de seu corpo de educadores 7.456 professores em atendimento a 122.624 alunos.<sup>27</sup>

Mesmo comportando o maior número de unidades educacionais, a DRE-CL sofre com o problema da demanda, principalmente na educação infantil. A maior demanda concentra-se na região da M'Boi Mirim e na Vila Andrade. Todo dia, filas enormes formam-se no corredor do departamento responsável pela demanda escolar da região. O mesmo acontece com as escolas da região, pois a procura por vagas é cotidiana.

---

<sup>27</sup> Dados obtidos em dezembro de 2008 na Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo – DRE-CL.

Conforme matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, de 14 de junho de 2008, 146.834 crianças esperavam por uma vaga na Educação Infantil (CEIs e EMEIs), segundo dados da própria prefeitura paulistana. Esse número equivalia a 36% do quadro de matriculados no ensino infantil municipal. “É como se toda a população de uma cidade de pequeno porte, como Bragança Paulista (SP), estivesse sem vagas na escola” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008).

Na mesma matéria, aparecem os distritos com os maiores problemas de demanda por vaga. Entre eles está o Grajaú com 9.595 crianças fora da escola, o Jardim Ângela com 8.332, o Capão Redondo com 6.130 e o Jardim São Luiz com 5.806. Os três últimos distritos fazem parte da DRE do Campo Limpo. No total são 20.268 crianças fora da escola na região do Campo Limpo. Sendo assim, para resolver o problema da demanda na Educação Infantil na DRE do Campo Limpo teriam de ser construídas, em média, 507 novas salas, com 40 alunos em cada sala, o que não é aconselhável na Educação Infantil. Numa situação considerada razoável, que seriam 35 alunos por sala na faixa etária de 0 a 6 anos, o número de salas subiria para 579. Tudo indica que o problema da demanda nessa região leve muito tempo para ser resolvido. Com relação ao coordenador pedagógico que atua em escolas dessa DRE-CL, sobra a administração pedagógica de salas superlotadas, falta de professores regentes e eventuais. Enfim, a ação desse coordenador pedagógico implica em considerar todas essas variáveis no seu trabalho cotidiano, o que pode ser muito diferente da realidade apresentada nos documentos oficiais, já que a própria RMESP apresenta uma diversidade de realidades.

### **1.3 - A região do Campo Limpo.<sup>28</sup>**

A luta por melhores condições de vida faz parte do cotidiano da população da região do Campo Limpo, já que um terço da população vive em favelas.

---

<sup>28</sup> Dados disponíveis no site <<http://prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spcl/dados/histórico>>. Acesso em 04 de janeiro de 2009.

Há cinquenta anos, o Sr. Roque Orlando de Deus, hoje falecido, chegou a essa região. Havia apenas mato, não havia iluminação, escolas, saneamento, asfalto e o transporte público era realizado apenas por uma linha de ônibus que fazia o percurso até Santo Amaro, com horários definidos. Foi ele que fundou a primeira Associação de Moradores Pró-Melhoramento do bairro da Vila Prel, que faz parte da região do Campo Limpo. Foi por meio da organização dos moradores da região nas Associações de Moradores que, apesar de todas as adversidades sociais ainda existentes, foram assegurados avanços sociais para sua população.

A região da Subprefeitura Campo Limpo comporta os distritos de Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade e contabiliza 550 mil moradores, com um terço deles vivendo em pelo menos 237 favelas, segundo dados da Secretaria Municipal de Habitação e da própria subprefeitura. Desses, 183 mil são moradores de favelas, 80 mil concentram-se no Complexo Paraisópolis, composto pelas favelas Jardim Colombo, Porto Seguro e Paraisópolis, onde, segundo dados da Subprefeitura do Campo Limpo, muitas crianças estão sem aula e proliferam adolescentes grávidas.

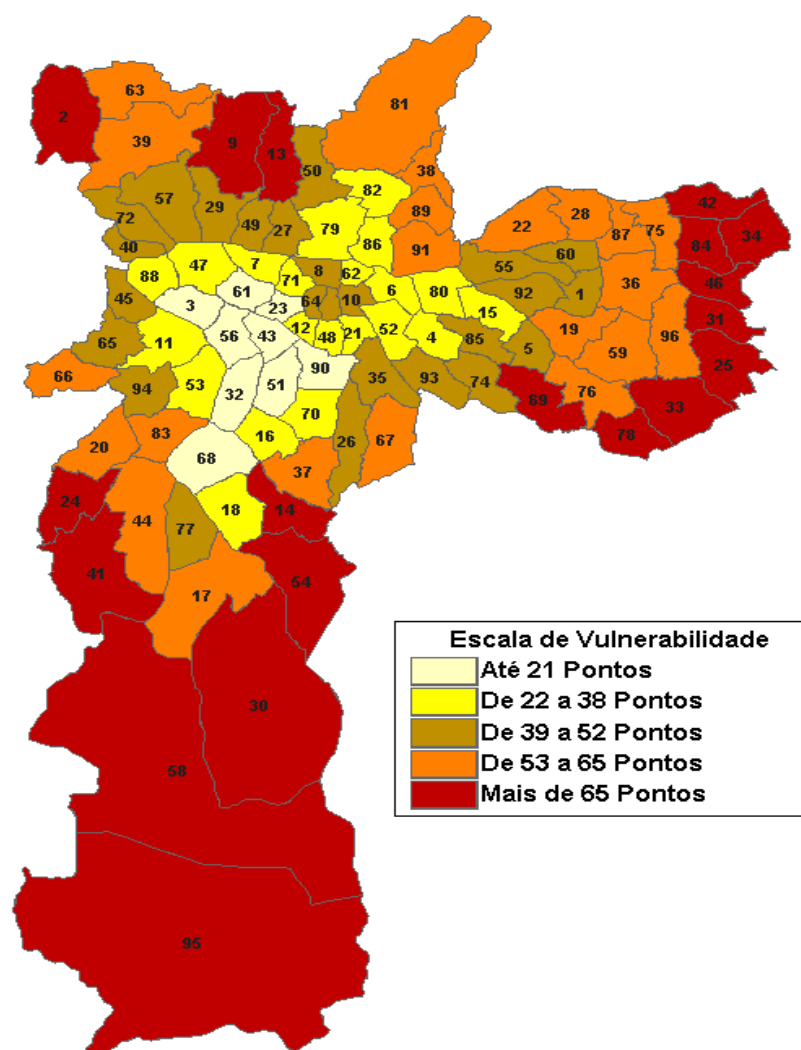
Existem 15 áreas de risco de desabamento nos distritos, que abrangem 6.434 domicílios e um *deficit* habitacional por volta de 50 mil residências. Em períodos de fortes chuvas, a região sofre com as cheias de córregos como o Pirajussara e o Freitas em função do despejo de entulho que a própria população faz em locais irregulares. A taxa de analfabetismo é de 7,13%, bem acima dos 4,88% do município de São Paulo e o homicídio foi a principal causa de morte em 2003 com 278 registros. Assim, relatos como desse morador são comuns e nos levam ao Quadro 2:

*“Meu filho arrumou discussão com um vagabundo, levaram ele para o Jardim Branca Flor e deram dois tiros na testa dele. Meu sobrinho também morreu com nove tiros. Mas não sou revoltado, é o destino”*  
(José Grigório de Jesus, morador do Capão Redondo)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Este depoimento aparece no histórico da região do Campo Limpo disponível no site <<http://prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spcl/dados/historico>>. Acesso no dia 04 de janeiro de 2009.

**Quadro 2**  
**Grupos de Vulnerabilidade Juvenil**  
**Distritos do Município de São Paulo<sup>30</sup>**



Fonte: Fundação SEADE

Segundo a Fundação SEADE (2000)<sup>31</sup>:

<sup>30</sup> Disponível no site <[www.seade.sp.gov.br/produtos/ivj/img/mapa1.gif](http://www.seade.sp.gov.br/produtos/ivj/img/mapa1.gif)>. Acesso em 06 de abril de 2009.



O termo “*adolescentes em situação de exclusão social*” é ainda mais enganoso, pois o que ocorre não é propriamente uma exclusão, mas sim uma espécie de “inclusão perversa”. O adolescente morador das periferias já consegue chegar aos bancos escolares e ao ensino médio, mas ingressa em uma escola que ainda não teve tempo de se preparar para recebê-lo, que não consegue fechar o portão e deixar a violência do lado de fora. O adolescente tem acesso ao desejo de consumo, via meios de comunicação de massa sobretudo a televisão, mas, para alcançá-lo rapidamente, enquanto ainda é jovem, o trabalho mais atraente é o envolvimento com o negócio das drogas.

[...]

A partir desta perspectiva, foi criado o índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ), que considerou em sua composição os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola, gravidez e violência entre os jovens e adolescentes residentes no local. Este indicador varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com menor vulnerabilidade e 100 de maior.

[...]

Grupo 4: de 53 a 65 pontos - engloba os 22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis: Sacomã, Jabaquara, Vila Medeiros, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Andrade, Vila Maria, Tremembé, Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, José Bonifácio, Jaçanã, Itaquera, Raposo Tavares, **Campo Limpo**, São Mateus, Parque do Carmo, Vila Jacuí, Perus, Cidade Dutra, Jardim São Luís e Jaraguá;

Grupo 5: mais de 65 pontos - engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo: Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, **Capão Redondo**, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar,

---

<sup>31</sup> Todos os dados são referentes a 2000, com exceção da taxa de mortalidade por homicídio entre a população masculina de 15 a 19 anos, em que foram utilizados os dados de 1999, 2000 e 2001, e do percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam escola, cujas informações referem-se a 1996. As fontes de dados utilizadas foram o Censo Demográfico de 2000 e a Contagem da População de 1996, da Fundação IBGE e o Sistema de Estatísticas Vitais, da Fundação SEADE. Disponível no site <[www.seade.sp.gov.br/produtos/ivj/img/mapa1.gif](http://www.seade.sp.gov.br/produtos/ivj/img/mapa1.gif)>. Acesso em 06 de abril de 2009.

Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac.

Os distritos que fazem parte da DRE-CL encontram-se nas áreas com maior vulnerabilidade juvenil. A convivência com adolescentes nessa situação e a falta de preparação e estrutura da escola são problemas que afligem professores e coordenação pedagógica, como veremos na análise documental e nas entrevistas semi-estruturadas e na análise de matéria jornalística como a registrada em seqüência:

Região, que abriga 13% da população da capital, registra altos índices de violência; de acordo com tenente, crimes ocorrem por motivos fúteis<sup>32</sup>.

“Isto aqui é o inferno, moço”. A frase, direta e sem rodeios, é a resposta de Rosena Tobias dos Santos, 42, para a pergunta até certo ponto ingênua do repórter sobre os principais problemas do local. O bairro em questão é o Campo Limpo, uma cidade à parte dentro de São Paulo, com 1,4 milhão de pessoas, o que equivale a 13,6% da população total da capital.

Rosena tem motivos para reclamar. Desempregada há mais de um ano e moradora de uma das regiões mais violentas da cidade, ela sobrevive graças à boa vontade do genro. “Não fosse ele, estaria passando fome”, reconhece.

Ela mal concluiu o ensino fundamental e, com a idade, emprego se tornou tão raro quanto os reais que ganha fazendo bicos para se manter viva.

[...]

“A polícia só vem aqui quando tem um morto no chão”, afirma Antonia Maria dos Santos, 47, amiga de Rosena, ela também desempregada há um ano.

[...]

(CHICO DE GOIS)

---

<sup>32</sup> Reportagem disponível no site <[www.folha.uol.com.br/folha/especial/problemas](http://www.folha.uol.com.br/folha/especial/problemas)> . Acesso em 14 de março de 2009.

Para Freire (200b, p. 67):

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Delineado um retrato nada inspirador de como é viver e trabalhar no Campo Limpo e inspirando-nos nas palavras de Paulo Freire, apresentamos o cenário da pesquisa: a escola<sup>33</sup>.

#### **1.4 – A EMEF. Dep. Cyro Albuquerque**

A EMEF Dep. Cyro Albuquerque foi criada pelo Decreto Municipal nº 29.533, de 22 de fevereiro de 1991, tendo como denominação EEPG Conjunto Residencial Cruzeiro do Sul, com início de funcionamento no ano de 1991 e com mudança de denominação pelo Decreto nº 33.719 de 13 de outubro de 1993<sup>34</sup>. Ela está situada no distrito do Capão Redondo, região do Campo Limpo, zona sul da capital paulista.

[...] a obra desta Unidade Escolar foi iniciada em março de 1987, pelo Estado e recebida somente em 27/08/90, após muita luta das Sociedades de Amigos de Bairro dos Jardins São Januário e São Vitor. Através do Decreto Estadual 32.392, de 24/09/90, o senhor Secretário da Educação do Estado autorizou celebrar termo de cooperação intergovernamental com o Município de São Paulo e, da Resolução SE 222, de 26/20/90, que baixou as normas complementares para a execução do Decreto acima citado, esta escola passou a pertencer à Rede Municipal de Ensino, cuja criação foi aprovada pelo Decreto nº 29.533, de 22/02/91, publicado no Diário

---

<sup>33</sup> Ressaltamos que todas as informações foram devidamente autorizadas.

<sup>34</sup> Dados obtidos no Regimento da EMEF Dep. Cyro Albuquerque, Título I, Cap. I art. 1.

Oficial do Município, em 23/02/91, sob a designação de EMPG Conjunto Residencial Cruzeiro do Sul. A escola iniciou exercício com todos os alunos no dia 04/03/91, com 31 salas de 1ª a 8ª séries, em quatro turnos, no horário das 7,00 às 23,00 horas [...]

(Projeto Pedagógico da EMEF Dep. Cyro Albuquerque, anexo histórico, p. 11)

A escola, em 2008, encontrava-se organizada em quatro turnos de trabalho, sendo três diurnos com Ensino Fundamental I e II e um noturno com Educação de Jovens e Adultos – EJA. A RMESP trabalha com o sistema de ciclos. Só há reprovação do aluno no último ano de cada ciclo. O ciclo I é composto pelos primeiros quatro anos da escolaridade do Ensino Fundamental – Fund. I – e o ciclo II, composto pelos quatro anos finais do Ensino Fundamental – Fund. II. O EJA é organizado em etapas: 1ª etapa: 1º e 2º anos do ciclo I; 2ª etapa: 3º e 4º ano do ciclo I; 3ª etapa: 1º e 2º ano do ciclo II; 4ª etapa: 3º e 4º ano do ciclo II. Na escola, funcionavam apenas 3ª e 4ª etapas. No total, eram 30 salas de aula, divididas da seguinte forma: 14 salas de Fundamental II, 13 salas de Fundamental I e 3 salas de EJA, distribuídas da seguinte forma:

- 1º período (matutino – 6h50 às 10h50): 9 salas de Fundamental II;
- 2º período (intermediário – 11h às 15h): 5 salas de Fundamental II e 4 salas de Fundamental I;
- 3º período (vespertino – das 15h10 às 19h10): 9 salas de Fundamental I;
- 4º período (noturno – 19h10 às 23h10): 3 salas de EJA.

No início do segundo semestre de 2008, a equipe escolar, por meio do Conselho de Escola, apresentou proposta de mudança de turnos à supervisão de ensino. No final de 2008, a escola já tinha a oficialização de seu funcionamento em dois turnos diurnos e um noturno para 2009.

Os dados apresentados sobre a escola nesta pesquisa referem-se ao ano de 2008.

### **- Estrutura física e recursos materiais**

O espaço físico era composto de: 1 sala de direção, 1 sala de secretaria composta por dois ambientes, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 sala de horário coletivo de estudos, 1 sala de vídeo, 1 sala de leitura, 1 sala de informática, 1 sala de SAAI/SAP<sup>35</sup>, 10 salas de aula, 1 sala de Educação Física, 2 quadras externas, 1 cozinha, 1 pátio interno, 1 estacionamento, 2 banheiros para uso de funcionários, 2 banheiros para uso dos alunos, 1 vestiário para os agentes escolares, 1 refeitório, 1 depósito administrativo e 1 depósito pedagógico.

A escola apresentava um bom estado de conservação, com muitas árvores na área externa, inclusive árvores frutíferas. Os muros foram grafitados com reproduções de obras de artistas plásticos brasileiros. Os portões de ferro foram pintados na forma das bandeirinhas do pintor Volpi<sup>36</sup>. No *hall* de entrada, vasos com plantas. Uma câmera estava instalada e um portão de ferro separava o *hall* do interior da escola. O atendimento ao público era feito por meio de uma janela com grades no *hall* de entrada. Algumas cadeiras para o público e um painel de vidro com algumas fotos antigas da escola. O corredor interno era composto por três painéis indicativos, sendo um acima do balcão em que ficavam os livros de ponto, docente e administrativo. Esses painéis estavam compostos de propagandas de cursos, agenda cultural do SESC<sup>37</sup>, lista dos aniversariantes, horário de trabalho da equipe escolar, avisos sobre a

---

<sup>35</sup> SAAI Sala de Apoio e Acompanhamento de Inclusão; SAP: sala de apoio pedagógico. A sala de SAAI atende casos de alunos portadores de necessidades auditivas. Atende alunos da escola e de escolas municipais próximas. A sala de SAP atende alunos da unidade escolar com dificuldade na leitura e escrita.

<sup>36</sup> Alfredo Volpi – pintor nascido em Lucca, Itália, que veio com a família para o Brasil ainda criança, fixando residência em São Paulo. Exerceu vários ofícios antes de se tornar um pintor conhecido. Fez parte do Grupo Santa Helena e sua pintura tem como característica a geometrização construtivista, que se transforma nos anos 1960, em esquemas óticos e vibráteis puramente cromáticos, das bandeirinhas e fitas. Morreu em 1988. Fonte: Aguilar, Nelson (org.). Catálogo Bienal Brasil Século XX. SP, Fundação Bienal, 1994.

<sup>37</sup> SESC – Serviço Social do Comércio.

organização do cotidiano escolar e circulares enviadas pela Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo, além de cópias do Diário Oficial da Capital – DOC. Além dos painéis, observamos alguns quadros que foram pintados por funcionários e doados à escola. Nesse corredor encontravam-se as salas da direção e da coordenação pedagógica. Nas portas, o nome e o cargo de cada integrante da equipe técnica. Caminhando, encontramos um pequeno *hall* que dava acesso a vários ambientes: descendo as escadas chegamos ao pátio interno, cozinha, duas salas de aula, banheiros de alunos, laboratório de ciências (desativado com materiais diversos), refeitório de funcionários e vestiário dos agentes operacionais. Um grande portão de grades de ferro separava esse espaço das quadras, do estacionamento e dos portões de entrada/saída dos alunos; subindo as escadas, o acesso a um *mezanino* com salas de aula e laboratório de informática e, subindo outra escada, encontramos as outras salas de aula; no pequeno *hall* temos acesso à sala de estudos dos professores, à sala dos professores, à sala de vídeo e à sala de leitura.



EMEF Dep. Cyro Albuquerque – Hall de acesso à parte administrativa – Foto: Isabel A. P. Baptista

Desde a calçada foi possível observar que a escola é bem cuidada e limpa. São pouquíssimas as pichações internas e, geralmente, feitas com giz de cera com simbologias próprias dos pichadores.

As salas encontravam-se pintadas com cores claras, mas necessitando de reforma e o chão revestido de lajotas acinzentadas. Nelas estavam carteiras de fórmica bege claro. Todas as salas tinham ventiladores e cortinas. Observamos algumas carteiras quebradas, entretanto, não encontramos carteiras jogadas ou aglutinadas pela escola.

A sala dos professores estava organizada com duas mesas grandes, armários, escaninho para os diários de classe com a identificação de cada professor, uma pia, um bebedouro, um forno de micro-ondas, um computador, uma geladeira e uma lousa verde repleta de informes do cotidiano: alunos em licença médica, alunos transferidos, datas para a entrega de documentação, reportagens referentes à educação, calendário, outros. O quadro estava repleto de informações, mas notamos uma preocupação com a estética na organização dos papéis. Tudo estava devidamente colado com fita crepe, seguindo uma ordem de organização, com destaque nos títulos e nas observações.

A sala de estudo tinha duas mesas grandes, duas estantes com livros e material pedagógico (jogos de memória, dominós etc.), uma caixa com revistas *Ciência Hoje para Crianças*, uma caixa com revistas periódicas, duas caixas com jornais atuais e antigos, seis caixas com livros paradidáticos, mapas, um computador, armários de professores e um armário embutido com letras móveis, materiais enviados pela Secretaria Municipal de Educação – SME, calculadoras, revistas técnicas e científicas e livros oficiais, inclusive os livros de registros dos encontros dos horários coletivos de estudo.

A secretaria encontrava-se organizada com vários computadores, uma copiadora, uma impressora jato de tinta e uma impressora *laser*. A sala de direção também tinha um computador. Nessa sala estavam guardados o *datashow*, a filmadora e a máquina digital da escola. Na sala de coordenação encontramos um computador, uma impressora matricial, um *scanner* e uma

impressora *laser* para uso da mesma e dos professores. Nas estantes havia livros e pastas com a identificação de cada turma da escola. Essas pastas continham a ficha individual de registro do rendimento escolar de cada aluno, divididas por ciclo.

A escola possuía televisão, DVD, videocassete, microscópio, retroprojektor e outros materiais necessários no cotidiano escolar.

Reparamos que em todas as salas os vidros estavam em bom estado. A aparência da escola era muito boa e agradável, isto é, bem iluminada, arejada, com muito verde e organização. Este cenário indicou uma preocupação com a organização do espaço escolar.

Para Freire (2001, p. 34):

Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados.





\*EMEF. Dep. Cyro Albuquerque – Escadas que dão acesso às salas de aula – Foto Isabel A. P. Baptista

Entretanto, a sala de leitura, a sala de informática e o laboratório de ciências encontravam-se sem uso pela ausência dos professores responsáveis<sup>38</sup> e, eram poucos os professores que tomavam a iniciativa de usá-las, independentemente da presença desses profissionais. A sala de informática estava bem organizada, com computadores em bom estado de conservação e funcionamento. Já a sala de leitura apresentava a necessidade de uma organização dos livros. Mas, o espaço estava limpo e as estantes estavam bem dispostas.

---

<sup>38</sup> A sala de leitura e a sala de informática na Rede Municipal de Ensino conta com professores orientadores. Na sala de leitura é o Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL e na sala de informática é o Professor Orientador de Sala de Informática Educativa – POIE. Esses professores são professores das diversas áreas do conhecimento da rede municipal, eleitos pelo Conselho de Escola. O referendo para o cargo é anual e ocorre no mês de novembro. Ambos recebem formação específica fornecida pela DRE, através da Divisão de Orientação Técnica Pedagógica – DOT-P. O Laboratório de Ciências foi desativado e encontrava-se com o leite que é distribuído aos alunos, material diverso, armários, outros.

## **- A comunidade e o cotidiano escolar**

A escola contava com a equipe técnica completa: 1 diretor efetivo com sete anos de casa, 2 assistentes de direção, eleitos pelo Conselho de Escola, que eram professores efetivos da casa, um deles estava na escola desde o início de seu funcionamento e começou a exercer a função de assistente de direção em maio de 2008. O outro assistente de direção tinha cinco anos na função; dois coordenadores pedagógicos efetivos, sendo um com três anos de casa e o outro com dois anos; cinco auxiliares técnicos administrativos (secretaria), todos efetivos, sendo um designado secretário de escola. Apenas um auxiliar técnico entrou em 2008 na escola, por meio de concurso de remoção<sup>39</sup>.

A escola tinha 1.106 alunos, divididos em ciclo I, ciclo II e EJA, sendo: 441 alunos no ciclo I, 495 alunos no ciclo II e 170 alunos no EJA. A EMEF. Dep. Cyro Albuquerque atendia a comunidade do bairro, bairros próximos e alguns bairros distantes. Havia uma demanda de 3 favelas próximas e dois condomínios de prédios. Observamos que no período matutino era grande o número de alunos usuários de transporte urbano e no 2º e 3º períodos muitas crianças faziam uso de peruas escolares particulares. A escola utilizava-se de uma perua de transporte escolar conveniada à Prefeitura para transporte de alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEEs. A escola tinha 18 alunos com NEEs matriculados nos diversos horários de aula. Segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, muitos alunos da escola recebiam o Bolsa Família<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Anualmente, a RMESP promove um concurso de remoção que consiste na indicação de outras unidades escolares para sede de trabalho. A ordem de classificação é feita através do tempo, dos títulos e outros. Geralmente, o processo acontece no último trimestre do ano, oficializado através do Diário Oficial da Capital – DOC - e o profissional inicia seu trabalho na nova unidade no início do ano seguinte.

<sup>40</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 69,01 a R\$ 137,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 69,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Dados disponíveis no site <www.mds.gov.br/bolsafamilia/o\_programa\_bolsa\_familia/o\_que\_e>. Acesso em 01 de junho de 2009.

Com relação ao corpo docente, eram 42 professores, sendo 34 professores efetivos da casa. O grupo era formado por 32 mulheres (76%) e 10 homens (24%), confirmando a grande presença de mulheres na carreira docente, como visto no capítulo I. Desses 42 professores, cinco eram readaptados<sup>41</sup>, sendo três com laudos definitivos e dois com laudos provisórios. Quatro professores foram readaptados por problemas psiquiátricos, o que pode indicar, como explorado no capítulo I, que a degradação do espaço de trabalho do professor tem contribuído para que o mesmo fique esgotado emocionalmente. Quatro professores titulares da escola encontravam-se afastados da mesma prestando serviços em outros órgãos da Secretaria Municipal de Educação e dois estavam designados assistentes de direção na própria escola. No total, eram 31 professores regentes de sala.

A grande maioria docente morava no bairro ou em bairros próximos à escola e estava na escola há muitos anos. Conforme observado no Capítulo I, grande parte do professorado que trabalha em escolas públicas no Brasil vem das classes populares e são moradores da periferia.

Dos 31 professores regentes, 23 participavam os horários coletivos de estudo o que representou 74% dos professores regentes. Podemos considerar um número satisfatório de participação.

---

<sup>41</sup> Professor readaptado é aquele que se encontra afastado da sala de aula por motivo de saúde. A readaptação pode ser provisória, sendo renovável anualmente, com laudo médico através de perícia. Esse professor pode retornar à sala de aula, conforme parecer médico. Já o readaptado definitivo é aquele professor que possui um laudo médico impossibilitando sua volta ao exercício da docência. Geralmente, os professores readaptados ficam na secretaria executando trabalhos administrativos, conforme indicação médica, e com a anuência da direção da escola.



EMEF. DEP. Cyro Albuquerque – Horário Coletivo de Estudo – Foto: Isabel A. P. Baptista

Na RMESP, os educadores desempenham suas funções em jornadas de trabalho<sup>42</sup>:

I – Jornada Básica [JB] de 30 horas de trabalho semanais: 25 horas em regência de turma e 5 horas atividade<sup>43</sup> semanais, sendo 3 cumpridas na escola e 2 cumpridas em casa.

II – Jornada Básica do Docente [JBD]: 25 horas aula e 5 horas atividade semanais, sendo 3 cumpridas na escola e 2 cumpridas em casa.

III – Jornada Especial Integral de Formação [JEIF]: 25 horas aula e 15 horas adicionais semanais sendo: 8 horas aula em formação nos horários coletivos

---

<sup>42</sup> Segundo a Lei Municipal nº 14.660/07, 26 de dezembro de 2007.

<sup>43</sup> A hora atividade é utilizada pelo professor para preparação de aula, correção de trabalhos, leitura do Diário Oficial da Capital e organização da prática entre outras atividades. O professor pode cumprir esse horário sozinho não sendo obrigatória a presença da coordenação pedagógica.

de estudo (conhecidos por “horários de JEIF”) e 5 horas aula atividade, sendo 3 cumpridas na escola e 2 cumpridas em casa.

Os optantes pela Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, automaticamente optaram em participar dos horários coletivos de estudo e, por consequência, participaram do projeto ou projetos desenvolvidos na unidade escolar nesses horários específicos. Além disso, os professores que escolheram a Jornada Básica do Docente - JBD puderam participar dos horários coletivos de estudo, sendo o mínimo de participação quatro horas aulas e o máximo de oito horas aulas, recebendo financeiramente pela participação. Os optantes pela Jornada Básica – JB não puderam participar dos horários coletivos de estudo, por força da legislação. Ressaltamos, que todos os professores participantes, independentemente da opção por JEIF ou JBD, podem ser pontuados ao final do ano letivo. Essa pontuação está atrelada aos seguintes quesitos: cumprimento dos objetivos do projeto ou projetos desenvolvidos, avaliados pela equipe gestora e pela supervisão: 85% de presença nas horas de projeto e mínimo de oito meses de participação. A pontuação pode ser utilizada na progressão salarial do profissional por meio do plano de carreira e das tabelas de vencimentos. A EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, contava com quatro grupos coletivos de estudo em 2008.

O projeto desenvolvido nos horários coletivos de estudo recebe o nome de Projeto Especial de Ação – PEA. Ele deve ser elaborado pela equipe participante dos horários de formação e deve focar problemas da escola, isto é, ele deve ser direto e objetivo. Após a elaboração coletiva do PEA, ele é avaliado e aprovado pelo Conselho de Escola e homologado pela supervisão escolar e pelo diretor regional de educação. No final do ano, ele é avaliado pelos participantes, equipe gestora, Conselho de Escola e supervisão.

Abaixo, um trecho da Portaria nº 1.566, de 18 de março de 2008, que dispõe sobre a organização dos PEAs para 2008 e retrata a função e organização do mesmo:

[...] Art.1. Os Projetos Especiais de Ação PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas

essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades: [...]”.

[...] II – no Ensino Fundamental e Médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas, visando ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Escolas, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas nos Programas “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” e “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas [...]”.

Enfim, o PEA ou PEAs têm a duração de um ano letivo, geralmente começam em meados de fevereiro e terminam na primeira quinzena de dezembro, totalizando uma média de dez meses, e devem ser elaborados coletivamente pelos grupos de JEIF da escola focando problemas reais e concretos que foram detectados por meio das avaliações da unidade escolar e que necessitam de estudos e intervenções para resolvê-los ou amenizá-los, sendo que todos os grupos de estudos da escola trabalham com os mesmos PEAs. Entretanto, observamos que a Portaria nº 1.566, de 18 de março de 2008, quase que determina o tema de um PEA da escola: a leitura e a escrita. Quando a escola possui dois PEAs, outros enfoques podem ser tratados. Mas, há uma tendência dentro da SME e nas DREs de que as unidades escolares trabalhem apenas com um PEA com o foco no problema da grande defasagem dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Em 2008, a EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, conseguiu a homologação de dois PEAs, cada um com quatro horas aula de duração distribuídas semanalmente de segunda à quinta-feira,



O primeiro PEA, em consonância com a referida portaria já citada, era dedicado ao programa “Ler e Escrever” e tinha como título “Com todas as letras: letramento e alfabetização de A a Z”.

O presente PEA pauta-se na necessidade global e local de que a escola forme escritores e leitores que saibam lidar com diferentes modalidades de expressão e registros [...] Nossa escola não foge à realidade brasileira e tem como diagnóstico local, o fato de que a grande maioria de seu corpo discente depende basicamente da escola para desenvolver o hábito da leitura, a capacidade de interpretação e de compreensão das diferentes modalidades de textos [...] enfim, se apropriar da riqueza cultural presente na língua escrita e nas diferentes formas de expressão e linguagens. [...]

(Livro de Registro da JEIF - Justificativa do Projeto “Com todas as letras: letramento e alfabetização de A a Z”, da EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, p. 2, 2008)

O segundo PEA, já com enfoque mais voltado para o cotidiano do professor, tinha o título “Saberes e competências necessárias para o educador do século XXI: desafios da escola pública frente à sociedade do conhecimento”.

Vivemos num mundo que está evoluindo rapidamente e o conhecimento assume papel primordial. A educação já não pode funcionar sem dinâmicas que extrapolem a sala de aula, ou melhor, os muros da escola [...] Como fica o professor e seu trabalho? Vivemos paradoxos no ambiente escolar que precisam ser explorados e analisados [...] Assim, propomos que esse espaço seja de conhecimento, que trabalhe com a autoestima e a angústias do professor [...]

(Livro de Registro da JEIF - Justificativa do Projeto “Saberes e competências necessárias para o educador do século XXI: desafios da escola pública frente à sociedade do conhecimento”, da EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, p. 2, 2008)

Segundo Placco e Silva (2007) é cada vez mais evidente a improdutividade, a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. Como já abordado no capítulo I, o trabalho escolar deve organizar-se em torno do projeto coletivo de escola. Esse projeto não pode ser um projeto de um indivíduo. É necessária a participação de todos os sujeitos. É primordial o sentimento de pertencimento e de co-autoria do projeto escolar.

Além disso, o conceito de educação mudou e dentro dessa nova perspectiva, as funções docentes, da escola e da gestão assumem novas dimensões. São novos desafios impostos para a educação. É interessante salientar que a própria escola sentiu a necessidade de trabalhar este tema no horário dedicado à formação continuada, elaborando um PEA que abordasse essa temática.

Abaixo, transcrevemos trechos de alguns registros efetuados pelos professores no cotidiano dos horários de formação para ilustrar a organização dos encontros:

Na data de hoje, abrimos o espaço da JEIF para atendimento aos pais e alunos que não puderam comparecer no dia da reunião [...] presentes os professores e o coordenador. Foram apresentadas as fichas individuais de registros e os professores abordaram os aspectos relativos à aprendizagem, à interação professor/aluno, responsabilidade com relação aos cadernos, trabalhos e atividades desenvolvidas e a assiduidade.

[...]

Iniciamos o horário da JEIF com a entrega da pauta da semana pelo Coordenador **F** [...] prosseguimos com a leitura compartilhada do livro “O catador de pensamentos”, de Mônica Feth [...] discutimos sobre o planejamento ressaltando a importância do trabalho com textos jornalísticos, científicos e literários.

[...]



Hoje, iniciamos o encontro com a audição da música “Quando entrar setembro”, de Beto Guedes [...] após a distribuição e socialização da pauta da semana, o CP F perguntou sobre nosso final de semana [...] foi resgatado o livro “Saber cuidar: a ética do humano – compaixão pela terra”, Leonardo Boff, que faz parte da nossa bibliografia [...] fala-se muito na escola, nos problemas, mas como fazer para melhorá-la? O importante é construir conhecimento, Pensar em formação é conviver com as diferenças e saber dosá-las [...]

Freire (1996) frisa que a socialização e a análise sobre os registros construídos pelo coletivo são bons instrumentos para discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, possibilitando uma problematização do fazer pedagógico, exigindo do grupo rigor e clareza entre o ideal e a realização concreta do trabalho. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996).

Segundo o Regimento Interno da Escola, os grupos coletivos de estudo devem ser orientados pelos coordenadores pedagógicos, divididos os grupos de atuação de cada um, procurando manter um plano único e integrado de trabalho. Observamos pelos registros dos livros de JEIF que a coordenação foi presente e que esses horários foram organizados com pautas sequenciais de acordo com a bibliografia e o cronograma apontados nos projetos de formação. Os depoimentos e as entrevistas semi-estruturadas darão mais subsídios.

A seguir, alguns trechos referentes ao processo avaliativo dos projetos e da atuação da coordenação pedagógica que comprovam o dito anteriormente:

Através de leituras, visitas a sala de informática, dinâmicas de grupo, debates e palestras conseguimos abordar vários tópicos propostos sobre auto-estima e formação pessoal/profissional do educador, investimos na afetividade, compaixão, cuidado com o próximo, tornando o horário coletivo agradável e acolhedor. A cada encontro refletimos sobre nossa prática e a mudança de postura que o PEA está nos proporcionando, apesar de não conseguirmos atingir todas as metas, estamos caminhando para uma prática melhor.

(Trecho da Avaliação Docente - 1º semestre de 2008 - do desenvolvimento dos projetos nos horários coletivos de estudo a EMEF. Dep. Cyro Albuquerque)

O grupo introduziu algumas ações inovadoras em sua prática e que foram discutidas, socializadas e decididas nesse espaço. O PEA é desafiante. Introduzimos outras linguagens (música, teatro etc) nas salas de aula, trabalhamos com os diversos gêneros textuais (científicos, literários e jornalísticos), além de leitura de gráficos e imagens.

As avaliações sofreram alterações com ênfase não só no conteúdo, mas na localização, na compreensão e na reflexão de textos trabalhados. O horário coletivo privilegiou a experiência de sala de aula integrada com o suporte teórico.

[...]

(Trechos da Avaliação Docente - Final de 2008 - do desenvolvimento dos projetos nos horários coletivos de estudo a EMEF. Dep. Cyro Albuquerque)

Avaliação da coordenadora: O material trazido é pertinente, diversificado, prazeroso, atual e contextualizado, tornando o horário coletivo agradável apesar de sua duração de 3h1a. A coordenadora abre espaço para que possamos compartilhar nossas angústias enfrentadas no cotidiano de sala de aula, amparando o professor de várias maneiras possíveis. É exigente e organizada quanto aos registros, tanto na ficha única criada para o acompanhamento dos alunos durante o ciclo, quanto ao atendimento de pais e orientação dos mesmos, facilitando o dia a dia escolar. Fora de sala de aula também tem nos amparado de maneira a tornar nossa prática mais fecunda, valorizando o momento de sala de aula. Sempre nos coloca desafios para melhorias.

(Trecho da Avaliação Docente - 1º semestre de 2008 - sobre a ação da coordenação pedagógica nos horários coletivos de estudo a EMEF. Dep. Cyro Albuquerque)

Tivemos ações inovadoras no percorrer do ano letivo.

Os gêneros textuais foram explorados e as estratégias mais diversificadas com a utilização de outras linguagens.

Alguns professores já incorporaram ações do Projeto “Ler e Escrever” e essas ações foram socializadas no coletivo [...] Tentamos privilegiar as experiências de sala de aula concomitante ao suporte teórico.

[...]

Muitas vezes, os professores demonstraram desânimo e frustração com os resultados obtidos em sala de aula, principalmente em atividades planejadas coletivamente. Mas, procuramos transformar a frustração em aprendizagem.

(Trecho da Avaliação Final dos PEAs de 2008 efetuado pela equipe gestora da escola)

Segundo Fujikawa (2006), a escrita de relatórios avaliativos sobre os trabalhos ou projetos desenvolvidos, tanto por parte dos professores como da equipe gestora, podem revelar as ações, o sentido, as interações e o valor

atribuído ao percurso vivido. Por meio dessa prática avaliativa, é possível pensar e repensar a prática pedagógica, desde que:

- recuperem as informações que foram registradas no decorrer do percurso, além de resgate das relações e atuações vividas e o que foi ou não significativo para o grupo e/ou para a gestão;
- revelem os posicionamentos e as escolhas do grupo perante as situações apresentadas dentro do cotidiano escolar;
- indiquem os pontos de atuação, os esforços e ações que foram compreendidos na realização da prática docente ou no trabalho pedagógico;
- expressem de forma explícita como está a satisfação ou o descontentamento, o envolvimento ou a apatia, as expectativas ou as realizações em relação à escola, aos pares profissionais, aos horários de formação e ao trabalho realizado pela gestão.

Acreditamos que os registros avaliativos da unidade escolar contemplaram todos os aspectos acima. Além de explicitarem uma atuação presente da coordenadora pedagógica.

Após a apresentação da comunidade e do cotidiano escolar da EMEF Dep. Cyro Albuquerque, passamos para a apresentação dos sujeitos investigados.

### **- O coordenador pedagógico**

O coordenador pedagógico **F**, letra que usaremos para identificá-lo no decorrer do trabalho, tinha 52 anos de idade, com 29 anos no magistério municipal, 12 anos de coordenação pedagógica, sendo 2 anos na escola. Não era morador da região e trabalhou boa parte de sua vida na região da Capela do Socorro. Fez o antigo curso normal e lecionou nas primeiras séries do ensino fundamental. Sempre quis ser professor e foi sua prática de sala de aula que o levou a cursar o ensino superior em pedagogia. A escolha pela coordenação pedagógica foi incentivada pelo trabalho de uma coordenadora pedagógica com quem trabalhou quando era professor.

*“Fiquei encantado pela atuação da CP. Ela era organizada, alegre, presente, disposta, motivadora [...] Bem diferente do modelo de controle e inspeção que eu estava acostumado [...] quando a CP não era controladora, era ausente demais [...]”.*

(Coordenador F)

Na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque ele era responsável pelo período vespertino e pelo período noturno, conduzindo 2 grupos de horário coletivo de estudo com professores de todos os períodos. Os critérios para escolha do coordenador F foram: ter experiência na função de coordenação pedagógica e ser efetivo da RMESP na função. Não acumulava cargo.

### - Os professores

Foram convidados 8 professores, sendo 7 do Fund. II e 1 do Fund. I. Os critérios utilizados para a escolha foram: que todos participassem dos horários coletivos de estudo e fossem efetivos da RMESP. Serão representados por letras.

**Perfil dos professores - Quadro 3**

| Nome                             | N           | C           | M           | J                  | L           | A                  | Y                  | T           |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|--------------------|-------------|
| Sexo                             | F           | F           | M           | M                  | F           | F                  | F                  | F           |
| Idade                            | 24          | 26          | 48          | 40                 | 57          | 41                 | 44                 | 57          |
| Tempo magistério                 | 4           | 8           | 17          | 19                 | 38          | 14                 | 18                 | 10          |
| Tempo na EMEF pesquisada         | 2           | 2           | 5           | 8                  | 10          | 10                 | 13                 | 3           |
| Situação funcional               | efetivo     | efetivo     | efetivo     | efetivo            | efetivo     | efetivo            | efetivo            | efetivo     |
| Formação                         | e. superior | e. superior | e. superior | e. superior        | e. superior | e. superior        | e. superior        | e. superior |
| Participação na JEIF             | 3           | 3           | 6           | 9                  | 6           | 13                 | 12                 | 8           |
| Participação na JEIF – na escola | 2           | 2           | 5           | 8                  | 6           | 8                  | 12                 | 3           |
| Acúmulo de cargo                 | não         | não         | não         | Sim. Rede Estadual | não         | Sim. Rede Estadual | Sim. Rede Estadual | não         |
| Morador da região                | sim         | não         | sim         | sim                | não         | sim                | sim                | sim         |

\*A idade, o tempo de magistério, o tempo de JEIF e outros foram representados por anos.

O perfil nos mostra que o grupo investigado foi formado por dois homens e seis mulheres, ilustrando a grande presença feminina no magistério, como já abordado anteriormente. Esse seria um dificultador no prestígio e na valorização da carreira docente, conforme apontado no capítulo I, e sabe-se que ainda existe a desigualdade em relação ao gênero nas questões de trabalho.

A maioria dos professores mora na região, demonstrando, como já visto, que uma boa parte dos professores das escolas públicas brasileiras é moradora das regiões periféricas das cidades. Também, seria um dificultador da valorização docente já que não é uma profissão muito atraente financeiramente no mercado profissional.

Todos são efetivos e com curso superior. O grupo investigado vai contra ao apresentado no capítulo I, em que a formação acadêmica é vista como um dificultador do *status* da carreira docente. Entretanto, salientamos que a realidade do município de São Paulo é bem diferente da realidade de outras regiões do país. Além disso, na RMESP todos os professores do Fund. II precisam do curso superior para exercer a profissão e temos 7 professores do Fund. II entrevistados.

Com relação à idade, 6 professores têm mais de quarenta anos. Nenhum professor é recém-formado, sendo que a maioria já possui um tempo de experiência no magistério municipal. Com relação ao tempo de participação nos horários coletivos de estudo, a participação é bem diversificada, mas nenhum professor começou a frequentá-los em 2008. A grande maioria não acumula cargo

O quadro 4 mostra as razões e os motivos que os levaram à carreira docente e se já pensaram em mudar de profissão.

## O porquê da escolha do ser professor e possíveis mudanças

**Quadro 4**

| Professor | Motivo da escolha                                                                                                                    | Mudaria ou não de profissão? Motivos                           |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>N</b>  | Não escolhi ser professor. Entrei no magistério para ter um emprego                                                                  | Pretendo mudar. Talvez para algo não tão distante da docência. |
| <b>C</b>  | Entreí na faculdade com esse objetivo                                                                                                | Não, pois não saberia fazer outra coisa.                       |
| <b>M</b>  | Opção política. Papel transformador do professor                                                                                     | Sim. Depois da aposentadoria.                                  |
| <b>J</b>  | Por conta da relação com o aluno.                                                                                                    | Não, pois gosto de lecionar.                                   |
| <b>L</b>  | Não foi uma escolha. Entrei no magistério para ter um emprego                                                                        | Não, pois acredito que a educação é transformadora.            |
| <b>A</b>  | Creio que sofri influência de alguns bons professores Gosto de pessoas e detesto rotina; adoro aprender e a escola possibilita isso. | Não, pois gosto de ser professor.                              |
| <b>Y</b>  | Achava que não tinha vocação. Hoje, os alunos falam que sou um bom professor.                                                        | Não, pois adoro lecionar                                       |
| <b>T</b>  | Não foi uma escolha. Vários acontecimentos da minha vida foram me levando para a educação.                                           | Não, pois a educação me fez melhor.                            |

Segundo o depoimento do professor **J**, ele iniciou a carreira no primeiro ano da faculdade sem experiência e, poderíamos dizer, sem muita clareza da profissão docente e sem muito compromisso profissional também.

*“Em 1990 quando comecei a ministrar aulas eu estava no 1º ano de faculdade [...] Não tinha experiência nenhuma e mal sabia o conteúdo ministrado na faculdade [...]”*

(Professor **J**)

Os professores **Y**, **L** e **T** entraram no magistério motivados por necessidades pessoais e financeiras.

*“De certa maneira eu fui obrigado a exercer a profissão. Quando me formei, todos os meus amigos foram lecionar primeiro que eu, e na faculdade eu que ensinava para eles. Entretanto, eu era muito tímido e não tinha coragem de enfrentar uma sala de aula. Depois de trabalhar 11 anos na empresa privada, fiquei desempregado e um amigo que já era coordenador de uma escola do estado me ofereceu aulas e eu aceitei [...]”.*

(Professor **Y**)

*“Na verdade, não foi uma escolha. Quis estudar Biologia por gostar dessa disciplina e incentivado por uma professora do ensino médio, na época o científico. O meu objetivo era trabalhar na área de pesquisa. Mas, diante das dificuldades de encontrar estágios e colocações nessa área, comecei a lecionar, ainda estudante [...]”.*

(Professor **L**)

*“Não escolhi ser professor. Vários acontecimentos da vida foram me levando para a Educação”.*

(Professor **T**)

O professor **M** foi motivado pela questão política e pelo desejo de transformar a realidade brasileira.

*“Quando iniciei em 1992 havia uma necessidade premente em transformar o Brasil por meio da Educação, assim tentei a militância sindical e outras formas de contestação. Escolhi o magistério porque achava que era a melhor forma de conscientizar politicamente as pessoas, assim como se planta uma semente e cuida dela até crescer e dar ramos majestosos e frutos saborosos [...] Trocaria o magistério pelo jornalismo, mas só depois da aposentadoria”.*

(Professor **M**)



O professor **C**, já queria ser professor desde a entrada no curso superior.

*“Porque gosto de ser professor: já entrei na faculdade com o objetivo definido, queria ensinar, transmitir conhecimento, estar em contato com o outro e seu processo de aprendizagem. Não mudaria de profissão, porque não saberia fazer outra coisa”.*

(Professor **C**)

As entrevistas e os depoimentos mostraram que a escolha pela carreira do magistério nem sempre é motivada por um desejo. Pareceu-nos, que a maioria das escolhas foi alicerçando-se na prática cotidiana e no próprio exercício da docência, na vocação no sentido freireano tal como veremos mais adiante.

*[...] Apesar de ter me iniciado na profissão sem muita convicção, percebi que o contato com alunos era essencial para o meu crescimento pessoal. Percebi ao lecionar, que a função docente é muito mais complexa do que imaginava, mas também enriquecedora [...].”*

(Professora **L**)

*“[...] De lá pra cá nunca mais parei e me arrependo do tempo que não tive coragem para assumir essa profissão, mas tudo tem seu tempo”.*

(Professor **Y**)

*“[...] Quanto mais eu ia sendo levado, mais eu me abandonava nesse universo, querendo fazer parte do mesmo, como se estivesse encaixando-me num quebra-cabeça complicado, mas infinitamente encantador [...].”*

(Professor **T**)

Segundo Freire (2001, p. 38):

Antes e mais nada, devo dizer que ser professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. [...].

Com relação à mudança de profissão, apesar de todos os problemas que assolam o cotidiano no exercício da docência, conforme explorado no capítulo I, ainda existe e resiste o desejo de ser professor.

*“Não me vejo em outra profissão”.*

(Professora A)

*“Eu adoro ministrar aulas e não quero mudar de profissão, apesar das dificuldades”.*

(Professor J)

*“Hoje, mesmo que pudesse, não mudaria de profissão, mesmo porque continuo acreditando no poder transformador da educação”.*

(Professora L)

*Se algum dia deixar de exercer esta profissão, sei que vou sentir muito. Mas, tenho a certeza de que farei bem feito seja o que for, porque a educação me fez melhor”.*

(Professor T)

Para Freire, M. (2001, p. 12):

Desejo e paixão que, através do ensinar e do aprender, são educados.

Desejo e paixão de vida.

Forças em luta, permanentemente, dentro de nós.

Feita a apresentação do contexto que envolve o cenário da pesquisa e apresentados os sujeitos entrevistados, partimos para a análise e a interpretação dos dados coletados.

## **2. Análise e interpretação dos dados resultados da pesquisa**

Neste item, apresentaremos a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas e dos depoimentos articulando-os com a observação e a pesquisa documental e bibliográfica, em consonância com os pressupostos e objetivos propostos no início deste trabalho.

Ressaltamos, mais uma vez, que adotamos a pesquisa qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa elaborando um estudo descritivo, analítico e interpretativo de investigação da problemática apresentada.

### **2.1- Tratamento e análise dos dados: entrevistas semi-estruturadas e depoimentos**

Optamos pela entrevista semi-estruturada e depoimentos partindo do pressuposto que esses instrumentos de coleta de dados, além de dados objetivos, permitem captar aspectos subjetivos importantes para a pesquisa.

Para facilitar a análise e interpretação dos dados, dividimos as questões em blocos, conforme as categorias de análise. A partir dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas e nos depoimentos, montamos os quadros usando como base os termos recorrentes nas respostas.

Categorias de análise:

- Desencantamento da escola e do professor
- Reencantamento Docente
- Atuação da coordenação pedagógica

**- Primeiro bloco: desencantamento da escola e do professor**

### Como o professor se sente na profissão docente

**Quadro 5**

| Professor |                                       |
|-----------|---------------------------------------|
| N         | Lutando pela sobrevivência            |
| C         | Feliz e ao mesmo tempo desvalorizado. |
| M         | Desmotivado.                          |
| J         | Cansado                               |
| L         | Apesar de tudo, ainda me sinto bem.   |
| A         | Feliz .                               |
| Y         | Adoro meu trabalho                    |
| T         | Sinto-me bem.                         |

### Como o coordenador se sente na sua função

**Quadro 6**

| CP |                                                      |
|----|------------------------------------------------------|
| F  | Decepcionado e, ao mesmo tempo com vontade de lutar. |

Analisando os quadros **5** e **6**, observamos que existe um equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos com relação à carreira do magistério

- Aspectos negativos da carreira

Nos depoimentos dos professores **C** e **M** sentimos um descontentamento com o sistema público de ensino, no caso o sistema municipal de ensino.

*“Me sinto desvalorizada pelo sistema educacional a que pertenço”.*

(Professor **C**)

*“Estou desmotivado. Sinto-me explorado pelo governo [...]”.*

(Professor **M**)

No caso do professor **N** e do coordenador **F**, apareceram as dificuldades da rotina escolar e a sobrecarga de ações dos referidos cargos. Entretanto, **N** deixou transparecer um certo desencanto com a carreira. Aliás, ele foi o único professor que cogitou a possibilidade de mudança de profissão, conforme quadro **4**.

*. [...] Existem batalhas que não seriam necessárias se tivéssemos mais apoio, reconhecimento, compaixão como pessoas e compreensão [...] O que me traz esse sentimento de angústia são as diversas situações do dia a dia que fazem de nossas aulas momentos de extrema dificuldade, sejam elas indisciplina dos alunos, falta de material, estresse devido à quantidade de aulas, cobranças desumanas, entre outros [...] a docência é algo bem distante das expectativas que tinha quando não estava na escola”.*

(Professor **N**)

*“Atualmente estou um pouco decepcionada. Tenho a sensação de estar correndo o tempo todo e sempre no mesmo lugar [...] Vivo apagando incêndios, a burocracia é grande! É necessário parar para*

*respirar, pensar e depois agir. Não perco a esperança [...] a luta continua!”.*

(Coordenador **F**)

Pela fala do coordenador **F**, percebemos que o dia a dia do coordenador pedagógico implica em administrar o imprevisto concomitante ao trabalho burocrático e outros afazeres próprios da função. Ele enfatizou a necessidade de parar e refletir sobre a sua prática. Apesar dos problemas apontados, acredita na luta.

Placco (2006) ao abordar a questão do cotidiano do coordenador pedagógico coloca que o mesmo frente aos diversos acontecimentos e experiências que acontecem durante o dia, com frequência é levado a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional e, muitas vezes, frenética. Tomamos a liberdade de acrescentar que essas situações podem levar o coordenador ao desgaste emocional, à doença física, ao estresse e à perda da esperança.

O professor **J**, falou sobre o cansaço por conta da carga horária.

*“Me sinto cansado, pois tenho que trabalhar muito para dar o mínimo de conforto pra minha família [...]”.*

(Professor **J**)

O depoimento do professor **J** abordou a questão dos baixos salários da carreira docente pública, insatisfatórios para uma vida com conforto e dignidade, surgindo assim, a necessidade do acúmulo de cargo.

- Aspectos positivos da carreira

Com relação aos pontos positivos, os professores **Y** e **L** colocaram a relação com o aluno. Além disso, o professor **L** falou da cooperação da equipe técnica e da organização escolar como possíveis motivadores de sua prática.

*“Apesar de tudo, eu ainda me sinto bem. Problemas enfrentamos e não são poucos, mas também acho que não existe uma profissão que*

*não tenha as suas dificuldades. Trabalho numa escola boa, com alunos bons (pelo menos de caráter), na sua grande maioria e tenho gestores que dão respaldo ao nosso trabalho e são antes de tudo, pessoas confiáveis”.*

(Professor L)

*“Eu adoro meu trabalho, acho que agora depois de 18 anos posso falar com sinceridade e certeza. Antes eu achava que não tinha vocação, mas agora acho e não sou eu que falo, são os alunos e na minha opinião são os principais alvos do meu trabalho. Tendo um bom retorno de que seu trabalho é bem feito ou o reconhecimento dos alunos, acredito ser tudo que um professor deseja ouvir ou sentir”.*

(Professor Y)

## Como o professor e o coordenador enxergam a escola pública

**Quadro 7**

| Prof | sobrecarga | Sem foco pedagógico | Sem rumo | Crise/Transf | Modismos Pedagógicos | Incomp. Profis. | Baixos salários | Desv. social | Promoção automática | Pol. Públicas | Outros |
|------|------------|---------------------|----------|--------------|----------------------|-----------------|-----------------|--------------|---------------------|---------------|--------|
| CP   |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| N    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| C    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| M    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| J    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| L    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| A    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| Y    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| T    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |
| F    |            |                     |          |              |                      |                 |                 |              |                     |               |        |

Podemos inferir por meio do quadro 7 que os professores sentem a escola sobrecarregada e sem foco no pedagógico.

Tanto nas entrevistas semi-estruturadas como nos depoimentos, não foram apontados pontos positivos com relação à escola pública o que nos

indica um desencantamento docente pela mesma. Apareceu no depoimento do professor **Y** um elogio específico à escola da RMESP em que ele trabalha e não a rede propriamente dita.

Para os professores **N, J, A, L, Y, T** e para o coordenador **F** a escola está sobrecarregada. Segundo alguns entrevistados, esse transbordamento afasta a escola do cerne pedagógico.

*“Para mim, a escola pública é uma instituição falida lutando para se reerguer. Ela tenta de todas as maneiras mudar uma realidade que não cabe a ela mudar, e com isso torna-se um espaço transbordante que tem todos os objetivos prioritários, menos ensinar. Ela mata a fome, mata a sede, fornece roupas, materiais e quando possível, ensina alguma coisa. [...] A escola virou uma instituição assistencialista”.*

(Professor **N**)

*“Toda hora a gente para a aula para entregar alguma coisa para o aluno: uniforme, leite, material. A família não vem na reunião de pais, mas se o leite atrasa é outra história”.*

(Professor **A**)

*“Percebo a escola pública sufocada por tantas funções que lhe são impostas, desde a terceirização da educação e do afeto que seriam funções da família, como as impostas pelas instâncias superiores, tais como a distribuição de leite, material escolar, uniformes etc. Passamos a ser o braço operacional para implementar as políticas públicas, afastando da nossa principal função, que é a educação. A escola não consegue dar conta de tantas funções, mas ao mesmo tempo ela não consegue dizer ‘não’ e vai aceitando todas as imposições, seja por estar fragilizada ou seja por comodismo [...]”.*

(Professor **L**)



*“[...] Problemas também existem de ordem familiar, pais que não acompanham seus filhos, problemas de abandono, e por aí vai. O professor atualmente se vê obrigado a se preocupar com o conhecimento e resolver pendências que a família não resolveu no lar, quando este lar existe”.*

(Professor Y)

*“Eu vejo que a escola publica municipal está mais voltada para interesses políticos eleitoreiros (como o programa Leve Leite, uniforme para todos os alunos, material, campanha da visão etc) do que interesses pedagógicos”.*

(Professor J)

*“[...] A escola deve trabalhar com a diversidade. Entretanto, o que importa são os resultados. Se não aprendeu, a culpa é do professor. Não há investimento no pedagógico [...] É penalizada com uma ‘enxurrada’ de responsabilidades assistencialista”.*

(Professor T)

*“Aos poucos a administração pública foi empurrando para a escola muitas atribuições que não são de sua competência e por isso sua verdadeira função (e a mais sublime) que é ensinar e trabalhar com o conhecimento está deixando a desejar”.*

(Coordenadora F)

Para refletir sobre a sobrecarga, recorremos a Hargreaves (2000). Segundo o autor, o professor tem consciência de que a escola mudou e que existem outras demandas. Entretanto, essas diversas demandas abrangem vários aspectos como: pedagógicos, administrativos, culturais, assistenciais e outros. Tudo isso, no espaço escolar, gera sobrecarga, angústia e insegurança para o educador.

No caso dessa pesquisa, pudemos observar que a sobrecarga da escola pública apareceu em ações de ordem assistencial e assistencialista e,

sutilmente, na cobrança administrativa por resultados de desempenho do aluno. A cobrança pedagógica não aparece.

Com relação a perda do foco pedagógico pela escola pública, procuramos subsídios em Nóvoa (2007), que defende uma escola centrada na aprendizagem e menos transbordante. Ele também ressalta a questão do excesso de missões da escola em que tudo é urgente. Nessa urgência, o pedagógico, muitas vezes, é relegado ao segundo plano.

### Os momentos difíceis dentro da escola pública

**Quadro 8**

| Prof CP  | Violência | Desvalorização Profis. | Burocracia | Apatia Alunos | Liderança | Ausência família | Prom. Automática |
|----------|-----------|------------------------|------------|---------------|-----------|------------------|------------------|
| <b>N</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>C</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>M</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>J</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>L</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>A</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>Y</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>T</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |
| <b>F</b> |           |                        |            |               |           |                  |                  |

Conforme o quadro 8, 7 entrevistados apontaram problemas com a violência verbal, física ou emocional. Em seguida, veio a desvalorização profissional.

Com relação à violência, temos os seguintes depoimentos:

O professor **N** trouxe a questão do desrespeito com o professor pelo aluno e pelo diretor de escola. Considerou inadmissíveis tais procedimentos porque, conforme sua fala, a identidade do professor é colocada em xeque.

*“Acho que as piores situações que já vivenciei são aquelas de desrespeito. Podemos contornar qualquer problema técnico, de falta de material, de salas superlotadas, mas quando existe um desrespeito, nossa identidade é colocada em jogo [...] o desrespeito de um diretor que questionou o meu trabalho na frente dos alunos [...] crítica é uma coisa, desrespeito é outra”.*

(Professor N)

Em relação à questão do desrespeito do diretor, recorremos a Hessel (2003) que afirma que a organização do trabalho escolar exemplifica as relações de poder que atuam dentro do espaço escolar e que reproduzem as relações da sociedade em que vivemos. A estrutura organizacional da escola ainda é ancorada em relações verticalizadas em que o cargo do indivíduo determina o poder que ele tem.

O professor C relatou que enfrentou dificuldades no magistério municipal por conta dos alunos que demonstravam não querer aprender e, ao mesmo tempo, carentes dos recursos básicos de sobrevivência. Apontou os problemas disciplinares e o uso da violência.

*“Quando saí da rede particular e entrei na municipal, pois percebi que não sabia dar aula para quem não tinha o menor intuito de aprender, que tinha necessidades mais básicas a serem atendidas primeiramente, como alimentação e saúde. Eu não sabia controlar minimamente a disciplina, e também não sabia sequer lidar com a agressão por parte destes alunos, quando me viam entrar na sala de aula agrediam-me verbalmente (por duas vezes fui agredida fisicamente) por estarem inseridos na ‘cultura da aula vaga’. [...]”.*

(Professor C)

O relato de **M**, mostrou a questão da violência na forma de desrespeito.

*O professor trabalha, prepara as aulas e as avaliações e o aluno se nega a fazer as avaliações ou a participar das aulas [...] desrespeita o professor e alega que não está a fim de estudar, conversa, dorme [...] No final do ano, ele é promovido e será meu aluno no próximo ano. Onde estamos!"*

(Professor **M**)

O professor **J** relatou momentos de violência dentro do espaço escolar, que geraram ansiedade, perda de sono, medo e outros problemas de saúde. O caso da droga dentro da sala de aula expressou a perda da dignidade do professor ao mentir e/ou ignorar o problema para continuar exercendo sua profissão.

*"[...] Outro momento ruim foi quando resolvi chamar a atenção de uma aluna que não entrou na minha aula para ficar com o namorado na quadra. O que aconteceu depois disso foi que o namorado da aluna mandou uns amigos me seguirem durante uns dois dias (confesso que fiquei com medo, com muito medo) [...] Uma vez numa sala do noturno um aluno fez uma fileira com pó e nesse instante juntou mais dois colegas para cheirar com ele. Um outro aluno me avisou do que estava acontecendo pedindo providências. Nesse instante, eu lembrei que os alunos da turma da manhã pegavam pó de giz para simular que estavam cheirando alguma coisa e falei para esses três alunos que já conhecia essa brincadeira e pedi para pararem (mesmo sabendo que não era). Eles riram de mim e guardaram o pó. Mesmo assim, o aluno da frente continuava dizendo que não era pó de giz. [...]"*

(Professor **J**)

Segundo o professor **L**:

*"[...] Um outro momento ruim é o contato com alunos agressivos, que não fazem nada".*

(Professor **L**)

O professor **A**, também reiterou a questão do desrespeito, da apatia e da relação familiar tão difíceis em nossos dias.

*“[...] lecionar para alunos que não me respeitavam, não me deixavam lecionar ou eram irônicos. Acho que tudo é suportável, menos isso. Quando a gente chama o pai ou a mãe muitos não comparecem ou quando vêm falam que não sabem o que fazer ou defendem os filhos. É muito difícil [...]”.*

(Professor **A**)

O coordenador **F** trouxe a questão da violência na sociedade.

*“[...] os alunos estão mais violentos, a sociedade está mais violenta. Não é uma coisa isolada. Há razões. Entretanto, a escola está sofrendo [...]”.*

(Coordenadora **F**)

Segundo Cortella e La Taille (2005), a escola deveria ser um espaço de comunidade, isto é, um espaço em que um grupo de pessoas partilha os objetivos, os mecanismos de autopreservação e as estruturas de proteção do grupo. O sentido de comunidade direciona o olhar e ações para o acolhimento das pessoas como membros pertencentes ao mesmo lugar. Entretanto, muitas vezes, ao invés de comunidade a escola vivencia agrupamentos que se configuram por um encontro de pessoas com objetivos coincidentes, mas sem mecanismo de defesa e autoproteção recíproca. No entender dos autores, muitas escolas perderam a noção de comunidade e vivem em agrupamentos.

Cortella (2008) reafirma a responsabilidade de pais e educadores, mas aponta o crescimento das cidades como dificultador do estreitamento da relação entre as pessoas o que provoca um anonimato crônico. Esse anonimato, para o autor, favorece com que as pessoas não tenham relações de respeito e compaixão pelos outros o que permite, entre outras coisas, que

haja no seio familiar a permissividade e a convivência dos pais com a falta de respeito e, muitas vezes, a delinquência da criança ou do adolescente.

Outro aspecto interessante é a “cultura da aula vaga”, levantado pelo professor **C**. Existem dois aspectos que consideramos de extrema importância e que devem ser analisados e que podem contribuir para a reflexão sobre a violência no espaço escolar. De um lado, temos o aluno violento, como já visto. Do outro lado, temos a estrutura pública que é sustentada por uma série de dispositivos legais que privilegiam o funcionário público. Um deles é a estabilidade garantida, o que pode oferecer facilidades em termos do cumprimento efetivo das obrigações do cargo. Além disso, trabalhando especificamente com a RMESP, o funcionário tem direito a 10 abonadas, sem prejuízo financeiro, 6 injustificadas, e 10 injustificadas, ambas com prejuízo salarial. Fora a questão das faltas, ele tem direito à consulta médica em horário de trabalho, licença médica sem redução do salário, readaptação, dispensa de ponto para votação sindical e outros.

Além desse aspecto de estrutura pública, é de conhecimento os adiantamentos de aula e as saídas antecipadas dos alunos por conta da ausência de professores e a falta de professores eventuais.

Não podemos negar que esses aspectos levantados podem contribuir para o aumento da violência e apatia dos alunos.

A desvalorização profissional foi levantada por **C**, **M**, **Y** e **T**.

O professor **C** levantou a questão da desvalorização no aspecto burocrático da RMESP e o comprometimento da própria saúde.

*“Hoje em dia, a falta de valorização e a perda diária de minha dignidade, quando não consigo sequer dormir oito horas por dia, que meu corpo tanto me pede, porque sou obrigada a trabalhar de manhã e a noite para completar apenas a jornada de apenas um cargo. Tem dias que chego a ficar 14 horas na escola para trabalhar apenas oito [...]”.*

(Professor **C**)

O caso do professor **C** nos remete a questão da saúde do professor. Por conta da degradação do seu espaço de trabalho, ele adoece e padece. Exploraremos mais esse assunto, na análise no quadro **9**.

Já **M** e o coordenador **F** falaram sobre a imagem “salvadora” do professor frente às mídias e a questão da pauperização da categoria docente.

*“[...] Parece que o professor no Brasil está fadado a ser um ‘salvador’, se esfolando para viver por meio de um mísero salário e pouco ou nenhum reconhecimento do seu trabalho [...] a televisão critica e ao mesmo tempo somos os ‘salvadores da pátria’. É uma hipocrisia! O magistério está proletarizado”.*

(Professor **M**)

Para Nóvoa (1999), há um paradoxo com relação à imagem docente. De um lado, ele é criticado pela sociedade que questiona sua formação, seus métodos e sua postura profissional. Por outro lado, ele é considerado o “grande redentor” dos problemas da educação.

Oliveira (2004), afirma que as transformações na evolução e composição do emprego em geral estão acompanhadas de muitas mudanças com relação à remuneração, ao padrão de uso e à desregulamentação do mercado de trabalho. Há uma queda na taxas de sindicalização, redução das greves e flexibilização dos contratos de trabalho. Assim, como o trabalho de uma forma geral, também o trabalho docente vem sofrendo esses efeitos e uma relativa proletarização nos aspectos relativos às relações de emprego: arrocho salarial, contratos temporários, perdas trabalhistas e previdenciárias e outros.

*“É duro ser o ‘mocinho’ e o ‘vilão da história’ para o governo e os meios de comunicação [...] Vivemos um processo de proletarização dos educadores e ao mesmo tempo as exigências são grandes”.*

(Coordenador **F**)

Resgatando Franco (2008), ao mesmo tempo em que a categoria docente enfrenta um processo de pauperização e desvalorização social, sua prática profissional exige um novo perfil embasado em saberes científicos.

Já Y questionou a promoção continuada e a aprendizagem dos alunos e a questão do relacionamento da família com a escola.

*“O pior momento, em minha opinião, é quando acontece uma situação desagradável com algum aluno e a família ainda faz vista grossa e coloca a culpa na escola ou no professor [...] Dificuldades de aprendizagem, imaturidade e outros problemas são passíveis de tolerância, mas quando aparecem aqueles pais que não entendem que queremos só o bem dos alunos e ficam contra a escola é muito difícil. Além disso, a progressão continuada contribui para que o aluno perca o interesse. Ele não estuda e passa de ano. É duro exigir isso de alguém que não tem estrutura nenhuma”.*

(Professora Y)

O professor Y transpareceu sentir um distanciamento entre as políticas públicas e a realidade da sala de aula ao focar a progressão continuada. A questão da progressão continuada é muito complexa e caberia uma outra pesquisa. Porém, observamos que ela não foi incorporada pelos professores. São diversas variáveis que permeiam essas relações, mas o que importa para este estudo é que existe uma dicotomia entre as propostas oficiais e a realidade do professor, gerando um sentimento de não pertencimento nos processos elaborados por SME.

Para Brito (1998) é preciso estar atento para o que realmente acontece dentro da escola. Na maioria das vezes, aqueles que planejam as mudanças nas políticas educacionais estão distantes do espaço escolar ou não levam em consideração a voz do professor ou daqueles que lá trabalham.



## Sentimentos e sensações face às dificuldades

Quadro 9

| Prof CP | Impotência | Cansaço | Frustração | Angústia | Tristeza | Perda de Saúde | Solidão | Desmotivação | Ansiedade | Estresse | Compaixão |
|---------|------------|---------|------------|----------|----------|----------------|---------|--------------|-----------|----------|-----------|
| N       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| C       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| M       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| J       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| L       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| A       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| Y       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| T       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |
| F       |            |         |            |          |          |                |         |              |           |          |           |

Com relação aos sentimentos e sensações frente às dificuldades no cotidiano escolar, a sensação de impotência e a sensação de cansaço foram as que mais apareceram nas entrevistas e nos depoimentos, acompanhados do sentimento de frustração e problemas de saúde. Entretanto, 3 professores mostraram preocupação com os alunos, principalmente com o futuro deles.

Como os sentimentos e as sensações se interligam, exemplificaremos com alguns depoimentos.

*“Fico frustrada, com uma sensação de impotência. Ando muito cansada e desmotivada”.*

(Professor N)

*“[...] vem o sentimento de impotência diante de problemas graves que são colocados. Nossos alunos vivem em situações desfavoráveis. É muito difícil! [...] Como será o futuro deles?”*

(Professor L)

*“Eu me vejo impotente, cansado e ao mesmo tempo com dó dos alunos. Fico pensando no futuro deles [...]”.*

(Professor J)

*“Eu fico muito cansada e estressada porque não tenho direito a dormir [...] estou ficando doente”.*

(Professor C)

*“Me sinto frustrada por conta da aprendizagem dos alunos. Eles não aprendem e vão pra frente. Dá uma sensação de impotência [...] em alguns momentos fico extremamente desmotivada por conta do sistema. Como já disse, fico preocupada com o futuro dos alunos. Como será o futuro desses meninos, meu Deus?”.*

(Professor Y)

*“Sinto-me cansada e tenho medo de ficar doente por conta dos problemas. Sou uma pessoa ansiosa e fico mais ansiosa ainda”.*

(Coordenador F)

Ao fazer uma comparação entre o quadro 8 e 9, observamos que muito da impotência que os professores alegaram pode estar associada a fatores que nem sempre dependem só do professor ou da escola. Por exemplo, a questão da violência não é um fenômeno isolado. O mesmo acontece com a questão da desvalorização profissional. Porém, a frustração, a impotência, o cansaço e o estresse quando não trabalhados podem causar doenças físicas, psíquicas e emocionais. Temos como exemplo, a Síndrome de Burnout, conforme capítulo I.

Para Boff (1999) são sintomas da crise civilizacional. Vivemos um momento de mal estar da civilização que aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono. Em outras palavras, há falta de cuidado com a vida. O autor nos aponta vários descuidos que causam o sentimento de impotência. Entre eles, abordamos três descuidos que contribuem para nossa reflexão sobre o cotidiano escolar:

[...] – Há descuido e descaso pela dimensão espiritual do ser humano, pelo *esprit de finesse* (espírito de gentileza) que cultiva a lógica do coração e do enternecimento por tudo o que existe e vive.

Não há cuidado pela inteligência emocional, pelo imaginário e pelos anjos e demônios que o habitam. Todo tipo de violência e de excesso é mostrado pelos meios de comunicação com ausência de qualquer pudor ou escrúpulo.

- Há um descuido e um descaso pela coisa pública. Organizam-se políticas pobres para pobres; os investimentos sociais em segurança alimentar, em saúde, em educação e em moradia são, em geral, insuficientes [e porque não dizer, mal feitos] [...].

- Há um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade [...].

(BOFF, 1999, p. 18)

Esse descuido se reflete dentro do espaço escolar. Na verdade, a escola está sozinha. Os órgãos gerenciais não conseguem dar conta das necessidades de cada escola. Na região da DRE do Campo Limpo essa situação é mais sofrida, como já vimos anteriormente. São tantas escolas, tantos problemas, tantas demandas para se fazer e cumprir que a escola acaba abandonada encontrando sozinha saídas criativas para resolver seus problemas. Quem acumula esse descuido é quem está na linha de frente com os alunos e a comunidade em geral. A mente e corpo padecem.

Nos depoimentos de **J**, **L** e **Y** apareceu a compaixão pelo aluno.

Retomando Boff (1999) cuidar é inerente ao ato de educar e educar implica em responsabilidade, afetividade e compaixão pelo outro.

- **Segundo Bloco: reencantamento docente e a atuação da coordenação pedagógica.**

**Como o professor e o coordenador enxergam a EMEF Dep. Cyro**

**Albuquerque**

**Quadro 10**

| Prof<br>CP | Boa<br>escola | Acompanha<br>mento da<br>Direção | Bons<br>professores | Envolvimento<br>pedagógico | Falta de<br>união | Acompanha<br>mento da CP | Organizada | Alunos | Falta de<br>liderança<br>diretor |
|------------|---------------|----------------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------|--------------------------|------------|--------|----------------------------------|
| N          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| C          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| M          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| J          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| L          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| A          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| Y          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| T          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |
| F          |               |                                  |                     |                            |                   |                          |            |        |                                  |

Partindo da hipótese inicial dessa dissertação, com relação ao desencantamento docente, considerávamos que essa questão pertenceria ao bloco **1**. Porém, os dados coletados não demonstraram esse desencantamento pelo cenário da pesquisa, como iremos confirmar.

Observando o quadro **10** podemos afirmar que a escola era muito bem vista pelos entrevistados, já que todos a consideravam uma boa escola. Os fatores que determinaram esse julgamento foram: o acompanhamento da direção, o envolvimento pedagógico, bons professores, o acompanhamento da coordenação e os alunos. Além da organização, que também foi citada. É importante salientar que o foco pedagógico e a atuação da coordenação pedagógica foram citados por todos os professores entrevistados. Com relação aos alunos, alguns professores colocaram a afetividade demonstrada por eles. No entanto, pela fala do coordenador **F**, notamos que existe uma certa insatisfação com relação ao processo de aprendizagem deles.

Os professores **C** e **A** falaram da falta de união da equipe docente. Já os professores **L** e **T** abordaram a falta de liderança do diretor.

O professor **N** considerou o cenário da pesquisa uma boa escola e fez uma declaração de amor a ela, demonstrando um grande carinho. O mesmo aconteceu com o professor **Y**.

*“[...] Gostaria de dizer que o Cyro foi a escola que fez com que eu me apaixonasse pela profissão docente e visse sentido no meu trabalho [...] Ela me deu todas as oportunidades de crescimento( e ainda dá) e todo o apoio que precisei [...] se hoje me sinto uma professora competente, isso deve-se muito a EMEF Cyro por todo seu apoio e oportunidades. Me sinto parte dela hoje, e que ainda temos o que melhorar, mas também sinto que só fazendo parte efetivamente desse trabalho é que vamos caminhar”.*

(Professor **N**)

*“[...]Eu sou suspeita, pois eu adoro essa escola e aqui só vejo qualidades [...]”.*

(Professor **Y**)

O professor **N**, como já vimos nos quadros **4** e **5**, mostrou-se um pouco desencantada pela carreira docente. Entretanto, sua experiência nessa escola causou-lhe um gosto pelo magistério. Sentimentos contraditórios.

Porém, pareceu-nos que ao abordar sua desmotivação pelo magistério a mesma residia mais na instituição escola pública do que propriamente no ser professor. A experiência na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, ao nosso ver, implicou numa possibilidade prazerosa do exercício da docência. Isso não significa que os problemas não existam. Mas, ela mostrou-se acolhida e pertencente ao espaço e com vontade de melhorar. Uma possibilidade de reencantamento.

Com relação ao envolvimento pedagógico os entrevistados apontaram:

*“A escola é preocupada com a aprendizagem dos alunos [...] existe um acompanhamento pedagógico [...]”.*

(Professor **N**)

*“No Cyro, a escola prima pelo aprendizado, pelo conteúdo e pela tradição, no melhor sentido que possa haver [...]”.*

(Professor **C**)

*“[...] temos preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Procuramos enxergar o aluno na sua totalidade [...]”.*

(Professor **M**)

*“O Cyro é uma escola que se preocupa com o rendimento escolar do aluno [...] chamamos os pais, fazemos registros na ficha de rendimento escolar do aluno com seus avanços e dificuldades [...]”.*

(Professor **J**)

*“[...] A escola é muito boa, com preocupação no acompanhamento da aprendizagem dos alunos [...]”.*

(Professor **L**)

*“É uma boa escola, mesmo com todos os problemas existentes [...] porque pensa no aluno e na sua aprendizagem [...]”.*

(Professor **A**)

*“[...] Existe um acompanhamento do desenvolvimento do aluno [...]”.*

(Professor **Y**)

*“O Cyro é uma escola muito boa porque é comprometida com a educação, mesmo com todos os problemas existentes [...] nos preocupamos com o aluno, com seus progressos, com as intervenções nas suas dificuldades. É claro que nem sempre conseguimos [...]”.*

(Professor T)

*“É uma boa escola para trabalhar. Existe espaço para o desenvolvimento do pedagógico e isso é muito bom”.*

(Coordenador F)

Com relação à atuação da direção, da coordenação e dos professores e a relação com os alunos:

*“Tenho apoio da direção e da coordenação. Um único problema que consigo visualizar, e que parece ser característico daqui, é a falta de união da equipe docente. Não me sinto parte de um grupo. Quando ingressei nessa escola, fiquei chocada com o individualismo dos professores, mas convivo bem com ele, apesar de achar que não é um ambiente ideal de trabalho [...] Ultimamente, quando posso, opto pelo silêncio”.*

(Professor C)

*“O coordenador F é sempre presente e muito envolvido com a escola [...] os professores são críticos e comprometidos e temos apoio da direção também [...]”*

(Professor M)

*“É uma boa escola pelo grupo de pessoas que trabalham nela (professores, coordenação e até direção). Eu gosto muito do jeito da*

*coordenação que me transmite segurança para nosso trabalho[...] os alunos, na sua maioria, são bem carinhosos[...]*”.

(Professor J)

*“Acho que o Cyro é uma boa escola, com professores comprometidos, o mesmo acontecendo com a direção e a coordenação [...] preocupa-se com a aprendizagem dos alunos.[...] No entanto, nem sempre é agradável. Talvez, falte afetividade e sinceridade nas relações profissionais [...] Passamos uma grande parte de nossas vidas dentro de nosso ambiente de trabalho, sinto que muitas vezes não buscamos a harmonia. Alguns diferenciam tanto seu discurso da prática que me sinto assustada [...]*”.

(Professor A)

*“[...] é muito organizada em todos os aspectos. Tem um grupo de professores comprometidos com a aprendizagem [...] temos apoio da Coordenação, tanto nas questões pedagógicas como nas questões disciplinares. Os alunos são bons (pelo menos de caráter) e afetivos. Não é uma escola violenta ou com depredações. O ponto positivo é que sempre que necessito, tenho o respaldo da Coordenação e também da Vice Diretora. Colocaria como ponto negativo a Direção inoperante, sobrecarregando a Vice Diretora e a Coordenadora [...]*”.

(Professor L)

*“A coordenação é ótima. Presente e envolvida com os problemas da escola. ‘Parceirona’! Infelizmente, a direção deu muita importância para ações sem relevância e deixou aspectos importantes sem respostas [...]. Há uma organização e um grupo de professores nota 10. Nossos alunos são afetivos. É claro que sempre tem um que deixa os cabelos do professor brancos”.*

(Professor T)

*“Excelente direção, coordenação, professores e super organizada. Os problemas existem, mas aqui temos um acompanhamento*



*pedagógico que é encabeçado principalmente pela coordenação e equipe de professores [...] os alunos são carinhosos e afetivos”.*

(Professor Y)

*“A escola é muito boa, professores participativos, abertos à discussão, críticos [...] Procuramos organizar a rotina para proporcionar o momento da aula, isto é, o momento da aprendizagem [...] Procuro manter minha atenção para o pedagógico, mas ainda fico preocupada com aproveitamento escolar dos alunos. A maioria é bem afetiva [...]”.*

(Coordenadora F)

Os dados coletados no quadro **10** nos remetem a questão da cultura e do clima organizacional da escola investigada. Brito (1997) afirma, conforme capítulo I, que o clima da escola é estabelecido por variáveis próprias de um determinado lugar e seus membros atuam, consciente ou inconscientemente, dentro desses padrões. Assim, o clima gerado da relação entre direção, coordenação e professores pode trazer uma postura de pertencimento, motivação e transformação. O contrário, também, pode ser verdadeiro.

Ora, a interpretação e a análise desses dados demonstraram haver um clima motivador no espaço escolar, apesar da temática do transbordamento da escola pública, visto anteriormente. Sendo assim, parece-nos que essa escola possui alguns determinantes que podem ajudar no reencantamento docente. Seriam eles: trabalho da equipe gestora e organização do espaço escolar focados no trabalho pedagógico.

Assim, observamos que os professores entrevistados querem uma escola comprometida com o pedagógico, isto é, com a aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos, que a figura da coordenação pedagógica é citada várias vezes na coleta de dados sempre de forma positiva.

Sendo o objetivo do nosso trabalho investigar se a atuação da coordenação pedagógica pode contribuir ou não para um reencantamento docente, exploraremos essa temática nos próximos quadros.

### **A atuação da coordenação pedagógica na EMEF. Dep. Cyro**

**Albuquerque<sup>44</sup>**

**Quadro 11**

| Prof | Organizada | Conh. teórico | Presente atuante | Formadora | Gosta do que faz | Articuladora | Transformadora |
|------|------------|---------------|------------------|-----------|------------------|--------------|----------------|
| N    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| C    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| M    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| J    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| L    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| A    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| Y    |            |               |                  |           |                  |              |                |
| T    |            |               |                  |           |                  |              |                |

Os dados coletados no quadro **11** junto com os depoimentos mostraram-nos que a ação do coordenador pedagógico foi presente e atuante, que gostava de exercer sua profissão, era organizado, formador, articulador e transformador da prática docente. Não houve nenhum aspecto negativo.

Almeida (2006) ao enfatizar as funções formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico, coloca como atribuição do mesmo oferecer orientação pedagógica por meio de autores qualificados e que correspondam às expectativas dos professores, nos aspectos internos e externos da escola, cuidando e zelando tanto das relações com o conhecimento como das relações interpessoais.

<sup>44</sup> Essa questão não constava da entrevista semi-estruturada do coordenador pedagógico.

*“[...] Ele é nosso porto seguro onde recorremos quando temos dúvidas, dificuldades, angústias [...] ele faz a articulação das ações a serem efetuadas. A presença dele é fundamental na escola para ajudar nos caminhos a serem seguidos”.*

(Professor N)

*“O CP é maravilhoso. Ele é sério e cobra, mas na medida certa. Conhece os alunos e os professores, sabe resolver problemas de relacionamento”.*

(Professora Y)

*“Em 2008, tive todo apoio que precisei (profissional e pessoal) do coordenador pedagógico. Sempre disponível para ouvir, orientar e trocar idéia. Ele esteve junto dos professores resolvendo problemas e imprevistos [...] foram momentos de desabafo [...]”.*

(Professor T)

*“Organizado, humano, líder, comprometido com a escola, pesquisador, parceiro do professor, gosta do que faz e faz bem feito, ouve o professor e conhece o seu trabalho, conhece os alunos [...] respeito ao aluno e ao professor”.*

• (Professor L)

Resgatando Almeida e Placco (2001), quando falamos em função articuladora do coordenador, falamos em troca de experiência entre os professores, trabalho socializado e integrado. Com relação à função formadora, o coordenador deve garantir uma bibliografia pertinente com a realidade docente, proporcionando dinâmicas e discussões sobre os problemas e os sucessos da sala de aula. Finalmente, a função transformadora, implica na mudança de postura do professor ou do grupo, considerando o crescimento humano e profissional. Observamos essas dimensões quando os entrevistados abordaram o horário de JEIF.

Além disso, ficou claro que a relação coordenador-professor foi de respeito e dialogicidade.

Os dados coletados demonstram que a dimensão formadora apareceu em 7 entrevistas. O único professor em que essa questão ficou um pouco nebulosa, foi o professor **A**.

*“Ela tem um bom trabalho pedagógico, é organizado e com conhecimento teórico”.*

(Professor **A**)

Os outros professores apontaram os horários coletivos de estudo como espaços de formação continuada dentro da escola. Observamos que os dados mesclam a dimensão formadora com a dimensão articuladora.

*“[...] O coordenador **F** é presente, parceiro de nossas ações, organizado, extremamente pedagógico e sério [...] Gosto muito de seu trabalho na JEIF porque ele organiza nosso trabalho, trocamos experiências em grupo e, planejamos ações”.*

(Professor **N**)

*“Eu gosto da organização dele na JEIF, pois toda segunda-feira ele traz a pauta da semana e nessa pauta vem os textos para lermos e discutirmos. Na JEIF nós trocamos atividades e conversamos sobre problemas de sala e buscamos soluções [...]”.*

(Professor **J**)

*“[...] gosto da atuação do coordenador na condução dos encontros de JEIF [...] Eu adoro as JEIFs no Cyro, porque lemos textos formativos e discutimos problemas do cotidiano escolar. Compartilhamos nossos receios e angústias [...]”.*

(Professor **C**)

*“A gente vê que ele gosta muito do que faz. A JEIF com o coordenador **F** é excelente, pois ele é teórico e orienta muito bem o trabalho da JEIF, propõe discussões, debates. Fazemos indagações, buscamos mais conhecimento. Discutimos sobre o aluno e aprendizagem do mesmo”.*

(Professor **Y**)

Com relação à dimensão transformadora, **C**, **M**, **J** e **T** relataram:

*“ [...] gosto da JEIF que tenho nesse ano, em que a formação e a discussão de problemas que afligem a escola são ponderadas e percebo que aprendo bastante e consigo perceber um aprimoramento profissional em mim [...]”.*

(Professor **C**)

*“[...] Eu sempre tive dificuldades ao ler um texto e foi no grupo de JEIF do Cyro que esta dificuldade está diminuindo, pois os colegas do grupo e o coordenador sempre me incentivaram e me apoiaram”.*

(Professor **J**)

*“[...] o Coordenador **F**, não somente mudou minha visão, como também despertou uma satisfação em participar de tal momento com dinâmicas diversificadas, textos atuais e pertinentes com nossa realidade, com troca de experiência. Tem liderança com humildade [...]”.*

(Professor **M**)

*“Ele é super organizado, até demais [...] estimula a busca e o aprender. Ele propiciou em mim essa ação [...]”.*

*“[...] ele promoveu projetos, provas unificadas, sondagens, correção de avaliação coletiva, reflexões... Enfim, ele gosta do que faz. Minha prática melhorou!”.*

(Professor T)

Além disso, os entrevistados colocaram algumas outras competências que consideraram importantes para o exercício da coordenação pedagógica: organização, presença atuante, formação teórica, mediação de conflitos, gostar do que faz e liderança.

A questão da liderança apareceu nas falas de M e L.

Segundo Cortella (2008, p.85):

A tarefa fundamental que desenvolve a liderança é ser capaz de inspirar as pessoas. Muita gente não é capaz de inspirar, só é capaz de expirar. Tirar a animação, tirar a vitalidade. Se você é alguém que só expira, talvez não consiga ser líder, talvez consiga ser chefe. Mas chefe está ancorado em uma hierarquia.

Freire (1996) com relação a educação e a liderança enfatiza que a alegria faz parte do ato de ensinar. “Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (FREIRE, 1996, p. 72).

O líder deve reencantar sua equipe.

Observamos, também, que os horários de formação continuada, no caso os horários de JEIF, foram incorporados ao cotidiano da escola. Com relação à estrutura das JEIFs, os entrevistados falaram em organização, planejamento, bibliografia pertinente, troca de experiência e outros. Além disso, pareceu-nos que esses horários coletivos de estudo foram compostos de momentos prazerosos e de aprendizagem.

Com relação à relevância da formação continuada, Vieira (2006), ao abordar a questão das novas exigências que nossa sociedade tem vivido, esboça a problemática da formação continuada docente. Formar esse profissional implica num diálogo permanente entre coordenação e professores considerando a interação que ocorre no interior da escola e que possibilita a construção de identidades profissionais, formação de valores e atitudes, concepções de mundo, de sociedade e de homem. Essa idéia de formação extrapola a questão do mero treinamento de novas técnicas ou habilidades, implicando numa consciência por parte do professor de suas ações políticas e humano-interacionais.

Placco e Silva (2007) abordam que a discussão sobre a formação continuada é antiga e atual. Antiga porque aos estudarmos a história da Educação Brasileira as formas de formação dos professores têm sido questionadas. Ao mesmo tempo é atual por conta de uma percepção de que somente pela formação continuada seria possível refletir sobre a qualidade do ensino, a evasão e a reprovação. Além disso, as demandas atuais, exigem uma ampliação do universo científico e cultural da docência, para suprir as necessidades e exigências tecnológicas e culturais da sociedade.

Mas, compete a seguinte pergunta: O que é formar? Assim, segundo a autora, o campo das representações emerge como primordial quando perguntamos sobre os pressupostos que norteiam as ações no terreno da formação docente. A perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando o desejo de esboço de uma única forma, e que oferece “um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser” (Figueiredo, 1996, p. 117), gera possibilidades de uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores.

Placco e Silva (2007) reiteram a importância da formação técnico-científica. No entanto, com a rapidez e o progresso científico as mudanças podem acontecer nos mais diferentes campos. Assim, é importante rever a idéia de formação centrada na área de conhecimento do professor. Os horários coletivos de estudo devem garantir uma flexibilidade para as mudanças e

ampliações no terreno conceitual. É importante a articulação do saber específico com outros saberes.

Segundo Placco e Silva (2007, p. 26):

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos/e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca por outros saberes introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética do novo.

Para Freire (1996, p. 84):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador [...] Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Placco e Silva (2007) enfatizam a importância do trabalho coletivo entorno do projeto da escola. Para a construção desse projeto é necessário que todos participem o processo de autoria do mesmo. Os dados coletados mostraram que os professores tinham um sentimento de pertencimento à escola e ao grupo de formação no desenvolvimento dos projetos. Porém, alguns problemas podem induzir a uma prática solitária e ineficaz.

Para Gatti (1997) há necessidade no trabalho pedagógico do desenvolvimento da reflexão metacognitiva que implica no autoconhecimento do processo cognitivo e das habilidades de auto-regulação que estão implícitas nesse conhecimento. Ora, é necessário que o indivíduo envolvido no trabalho



pedagógico se perceba e perceba as suas ações, avaliando-as e modificando-as, visando seu crescimento pessoal e profissional.

**A atuação da coordenadora pedagógica e a autoestima e motivação do professor<sup>45</sup>**  
**Quadro 12**

| Prof | Reconhecimento profissional | JEIF | Acompanhamento pedagógico | Parceria e apoio | Presença e atuação | Gosta do que faz |
|------|-----------------------------|------|---------------------------|------------------|--------------------|------------------|
| N    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| C    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| M    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| J    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| L    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| A    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| Y    |                             |      |                           |                  |                    |                  |
| T    |                             |      |                           |                  |                    |                  |

Segundo dados coletados nenhum professor respondeu **não**, o que consideramos bem significativo já que, de uma forma ou de outra, a coordenação pedagógica atuou na motivação e no resgate da autoestima dos professores. Os horários coletivos junto com o acompanhamento pedagógico apareceram como os mais motivadores da ação docente, seguidos pelo reconhecimento profissional.

Com relação aos horários coletivos de estudo:

*“As Jeifs são momentos prazerosos, de encontro e de socialização das angústias e das conquistas [...] o grupo é muito bom [...] Os textos, as dinâmicas e as músicas possibilitam reflexões e ao mesmo tempo uma leveza no horário. O coordenador sabe planejar [...]”.*

(Professor N)

<sup>45</sup> Essa questão não constava da entrevista semi-estruturada do coordenador pedagógico.

*“[...] o cotidiano da escola está presente na JEIF. Isso é muito bom e eu gosto”.*

(Professor **C**)

*“São momentos de resgate e valorização docente. Tivemos contato com autores que nutriram nosso espírito. Encontramos parceiros teóricos que falaram do professor real... [...] não temos só crescimento profissional, mas pessoal também [...]”.*

(Professor **M**)

*“Eu me sinto muito bem nos horários de JEIF [...] Antigamente era só leitura, leitura [...] agora temos pauta, cada um recebe seu texto, tem dinâmica [...] Me sinto valorizado”.*

(Professor **J**)

*“A JEIF é o nosso momento. Já participei de algumas JEIFs sem organização cada um fazia o que queria. Agora não, temos direção, seriedade. Isso faz bem para o professor [...] A JEI mudou com o CP F”.*

(Professora **L**)

*“Me sinto feliz em participar das JEIFs porque nós discutimos o que acontece na sala de aula [...] o coordenador é sempre presente orientando os horários [...] o grupo é muito solidário e trocamos muito”.*

(Professor **Y**)

*“Eu encontro motivação nos horários de JEIF porque encontro com meus colegas e não me sinto tão sozinha [...] o CP é muito organizado, atuante e sabe conduzir os encontros procurando trazer textos que fazem a gente pensar”.*

(Professor **T**)

Para Fusari (2007), qualquer grupo de formação continuada só terá êxito se os educadores forem valorizados, respeitados e ouvidos. Além disso, é importante considerar e valorizar os saberes advindos de sua prática utilizando uma bibliografia que atenda suas necessidades e criando situações que possibilitem uma reflexão sobre a prática vivenciada. O que podemos observar na coleta de dados.

Além disso, Candau (1996) coloca a escola como local privilegiado da formação do professor com enfoque numa prática reflexiva. Dessa forma, a epistemologia da prática deve ser vivenciada. Pelos dados obtidos, concluímos que os espaços de JEIF foram espaços de reflexão sobre a prática e de exercício da curiosidade pedagógica.

A fala de **M**, completada pelas demais falas, abordou a questão do crescimento pessoal. Segundo Mizukami e Rodrigues (1996), o conceito de desenvolvimento profissional é o resultado da conjugação de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. Por meio do quadro **12** e pelos depoimentos, observamos que os horários de JEIF contemplaram todos esses aspectos.

Para a maioria dos professores, o encaminhamento pedagógico foi outro possibilitador de motivação no trabalho docente:

*“Eu sempre comunico ao CP os casos de alunos que não estão fazendo lição de casa ou não estão desenvolvendo as atividades de sala [...] ele conversa com os alunos, olha caderno, convoca os pais [...] Temos um suporte nas nossas ações [...]”.*

(Professora **A**)

*“Ele acompanha os casos de alunos faltosos, com problema de aprendizagem e problemas disciplinares [...] Já fez vários encaminhamento para o Conselho Tutelar [...] ele dá segurança para o nosso trabalho”.*

(Professor **J**)

*“Ele apoia o trabalho do professor na sala de aula. Quando preciso, ele convoca o pai e conversamos todos juntos: o CP, a mãe, eu e o aluno [...] tudo é registrado [...] A comunidade respeita o seu trabalho”.*

(Professor **L**)

*“[...] Antigamente, os casos não eram monitorados. Convocava-se a mãe e não tinha um controle e o aluno não levava a sério. Agora não, o CP registra tudo na ficha do aluno. O professor se sente respaldado”.*

(Professor **Y**)

Com relação ao reconhecimento profissional:

*“Ele valoriza o trabalho do professor em sala de aula, organizando as ações do cotidiano [...]”.*

(Professor **N**)

*“O coordenador **F** é exigente e afetuoso. Respeita o professor como profissional dividindo as decisões pedagógicas. Ele é parceiro do nosso trabalho”.*

(Professor **M**)

*“Toda vez que precisei de um material ou uma xerox ele providenciou. Já trabalhei em escola que não tinha nada e ninguém estava nem aí com o professor [...] Ele sempre valoriza nosso trabalho de sala de aula”.*

(Professor **T**)

Segundo Cortella (2008, p. 65):

“Reconhecer” significa conhecer a mim mesmo. Eu preciso me ver naquilo que faço. Do contrário, eu não me realizo. Se eu não me realizo – usando a palavra em duplo sentido -, não me torno real ou, se eu usar o termo em inglês, *to realize*, não me percebo. E se não me percebo no que faço, eu me sinto infeliz.

Os professores entrevistados se sentiram reconhecidos a partir do momento que seu trabalho em sala de aula foi valorizado.

Resgatando Almeida (2006, p. 58):

Como profissional, o coordenador é um especialista em possibilidades de desenvolvimento, e, se analisar, como o grupo de professores, tanto os recursos do grupo como as alternativas de superação dos obstáculos que se opõem ao desenvolvimento, terá maiores garantias de sucesso.

Enfim, temos a consciência de que a tarefa do coordenador não é fácil e o percurso é coberto de pedras e espinhos, apresentando um processo lento e, muitas vezes, doloroso. Entretanto, não podemos desistir já que [...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível”(FREIRE, 2000b, 39).

Guerreiros são meninos  
Por dentro do peito  
Precisam de um descanso  
Precisam de um remanso  
Precisam de um sonho  
Que os torne perfeitos  
É triste ver meu homem  
Guerreiro menino  
Com a barra de seu tempo  
Por sobre seus ombros  
Eu vejo que ele sangra  
Eu vejo que ele berra  
A dor que traz no peito  
Pois ama e ama  
Um homem se humilha  
Se castram seus sonhos  
Seu sonho é sua vida  
E vida é trabalho  
E sem o seu trabalho  
Um homem não tem honra  
E sem a sua honra  
Se morre, se mata  
Não dá pra ser feliz [...]

(Gonzaguinha, Um Homem Também Chora (guerreiro Menino))

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que motivou a construção desta pesquisa iniciou-se no percurso vivenciado pela pesquisadora em escolas públicas municipais paulistanas no decorrer de vinte anos de trabalho.

Partiu-se da hipótese de que haveria um desencantamento entre os professores alicerçado na rotina caótica imposta à escola, nas políticas públicas apresentadas, na desvalorização social da carreira docente, na sobrecarga de missões atribuídas à escola e ao professor e na produção acadêmica que muitas vezes está distante dos anseios da escola e da prática docente.

Dentro dessa perspectiva surgiu a questão: em que deve se constituir a ação de um coordenador pedagógico e como deve agir? Essa questão se desdobrou em outras questões: como constituir com os professores grupos solidários de trabalho? Como resgatar no professor a autoestima e o gosto pelo ensinar e pelo aprender? Qual o papel do coordenador pedagógico e como ele poderia contribuir para o reencantamento docente?

Mediante as questões apresentadas e a hipótese levantada, surgiu o problema: Quais as possibilidades da coordenação pedagógica dentro do espaço escolar em propor um trabalho de valorização, de resgate da autoestima e do prazer de ensinar e aprender pelo professor, isto é, do reencantamento docente?

Optamos pela realização de um estudo descritivo, analítico e interpretativo de investigação da problemática apresentada, utilizando-nos da pesquisa documental e bibliográfica, da observação, dos depoimentos e das entrevistas semi-estruturadas.

Os dados coletados reafirmaram que existe um desencantamento docente pela escola pública e pela carreira docente.

O desencantamento da escola pública apareceu na sobrecarga e no transbordamento de missões que a escola acumula atualmente. Por conta dessa sobrecarga, a escola deixa o pedagógico em segundo plano.

A sobrecarga e transbordamento apareceram nas falas e depoimentos de todos os entrevistados com diferentes denominações: assistencialismo, gerenciamento de problemas familiares dos alunos e a falta de acompanhamento familiar no processo escolar; entrega de material, entrega de leite, promoção automática, excesso de burocracia, modismos pedagógicos, políticas públicas distantes da realidade da sala de aula, outros.

Rios (2001), ao refletir sobre a prática escolar, aborda que a mesma implica em desconstrução, envolvendo indagações, questionamentos e avaliações. A desconstrução gera uma reconstrução diferente. Essa reconstrução pode causar dor e sentimentos negativos e podem ser gerados tanto nos professores como na coordenação pedagógica. A consciência de que estamos sobrecarregados é uma reconstrução diferente. Essas questões endógenas e exógenas (entrega de leite, material e uniforme; terceirização da família; progressão automática; outros) influenciam as emoções, os sentimentos e o humor docente. Toda essa bagagem do professor vai com ele para dentro da sala de aula.

Para Nóvoa (1999), faz muito tempo que os professores estão sofrendo de uma situação de mal estar na profissão, que causa uma desmotivação pessoal e profissional, entre outros sintomas que demonstram uma autodesvalorização do professorado.

Segundo Hessel (2003), a escola não pode perder seu cerne pedagógico. A questão da aprendizagem deve ser a essência de todas as ações desenvolvidas no espaço escolar.

Esteve (1999) afirma que nos últimos anos, houve um aumento de exigências e responsabilidades projetadas no educador concomitante a um momento histórico de rápida transformação social. Tudo isso se traduziu em uma modificação do papel docente.



Os dados coletados indicaram, também, uma falta de identificação dos entrevistados com os objetivos propostos pela escola pública, isto é, uma ausência de autoria e pertencimento nos processos implantados pelos sistemas públicos de ensino.

Hargreaves (2000) reitera que as reformas educacionais são elaboradas verticalmente, não levam em consideração a realidade da escola e, muitas vezes, são elaboradas com conceitos de modismos pedagógicos.

Nesse aspecto, o professor sente um distanciamento entre o que é apresentado pelo poder público e o que é desenvolvido na sala de aula.

A violência também apareceu como um desmotivador da prática docente na maioria das entrevistas e depoimentos. Esse tema é muito complexo e pode ser tratado por diversos aspectos que vão além dos objetivos deste trabalho. Entretanto, observamos pelas falas que existem fatores externos e internos que podem caracterizar a violência escolar. Inicialmente, a violência não é um problema isolado da escola ou da sociedade brasileira. Em contrapartida, exige um conhecimento das especificidades de cada lugar ou de cada situação. Nesse aspecto, grande parte dos nossos entrevistados eram moradores da região do Campo Limpo, região esta que apresenta um alto índice de vulnerabilidade juvenil, conforme quadro 2. Além disso, é notório que uma parte dessas crianças e jovens está matriculada nas escolas públicas da região, apresenta desestruturação familiar, problema com drogas e falta de recursos básicos. Fatores que se bem trabalhados na ações formativas da coordenação seriam, com certeza, estimuladores para o professor em seu papel de educador.

Com relação à violência interna, um aspecto que consideramos importante pelas entrevistas e depoimentos reside no fato de que a própria instituição pública cria mecanismos que geram violência no espaço escolar. Entre eles, abordamos a falta de professores e a “cultura da aula vaga”, citada pelo professor C. São situações que produzem uma insatisfação no aluno e situações de ociosidade que desestruturam a rotina escolar. Assim, aluno também sofre violência.

Porém, mesmo diante de tantos problemas e desencantos que permeiam a carreira docente, a grande maioria dos sujeitos entrevistados declarou que não mudaria de profissão. A palavra esperança foi repetida diversas vezes, mas sempre com a perspectiva de continuidade e de luta. Assim, “preciso não permitir que a esperança se acabe [...]” (FREIRE, 2001b, p.171).

Dentro dessa perspectiva, os dados coletados demonstraram que persiste e resiste o desejo e o gosto pela carreira do magistério, mas existe um desrespeito com o espaço de trabalho docente, isto é, com a escola pública. Dessa forma, o desencantamento docente é pela escola pública e não pelo ser professor.

Quando abordados sobre a visão que tinham da EMEF. Dep. Cyro Albuquerque, os sujeitos entrevistados foram contrários à leitura feita em relação à escola pública. Todos disseram que o cenário da pesquisa era uma boa escola. Além disso, houve consenso com relação ao envolvimento pedagógico e a atuação ativa da coordenação pedagógica. Foram levantados poucos aspectos negativos relevantes, mesmo estando a escola numa área periférica bem problemática do município de São Paulo. Inclusive, foram feitas duas declarações explícitas de carinho para com a escola:

*“Gostaria de dizer que o Cyro foi a escola que fez com que eu me apaixonasse pela profissão docente e visse sentido no meu trabalho [...]”.*

(Professora N)

*“Eu sou suspeita, pois eu adoro essa escola e aqui só vejo qualidades [...]”.*

(Professora Y)

Observamos, também, que havia um sentimento de pertencimento à escola por parte da equipe entrevistada.

A EMEF. Dep. Cyro Albuquerque mostrou-se diferenciada em alguns aspectos que parecem ter contribuído para essa coleta de dados positiva: a maioria dos professores era efetiva e estava na escola há muitos anos, aspecto este que pode, com o auxílio da coordenação pedagógica, colaborar para a criação de vínculos afetivos entre os professores, professores e comunidade e uma seqüência no trabalho pedagógico; 74% dos professores regentes de sala participavam do horário coletivo de estudo, o que, em tese, possibilita uma maior integração entre o corpo docente e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo.

A atuação da coordenação pedagógica, como já vimos, foi citada por todos os professores envolvidos. Apareceram como atributos do coordenador: formador, organizado, presença atuante, articulador, transformador e que gosta do que faz. Assim, acreditamos que cuidar da formação continuada dos professores com enfoque no crescimento pessoal e profissional, organizar o trabalho pedagógico da escola, estar presente e atuante no cotidiano escolar, articular o grupo de professores com a proposta do projeto pedagógico, valorizar a ação docente e mediar as relações interpessoais são ações fundamentais que fazem do coordenador pedagógico um agente de transformação numa região necessitada de mudanças.

Os horários coletivos de estudo, mediados pela coordenação pedagógica, apareceram como espaços possibilitadores da motivação docente pela maioria dos professores. Alguns deles relataram mudanças na sua prática em sala de aula por conta do aprofundamento teórico, do crescimento pessoal e profissional e pela troca de experiência. Segundo os entrevistados, eles são: espaços coletivos, momentos de reflexão sobre a prática, momentos de aprendizagem entre os participantes, horários de estudo, espaços organizados, espaços incentivadores e norteadores da prática docente, momentos de encontro e socialização das angústias cotidianas.

A avaliação semestral e anual dos projetos foram possibilitadores de uma reflexão sobre o percurso vivenciado pelo grupo investigado, indicando os percalços e as possibilidades de intervenção na busca de possíveis soluções dos problemas. Assim, é importante que os horários coletivos de estudo garantam um tempo para a avaliação do processo.

Como vimos, a coleta de dados, conforme quadros **10**, **11** e **12**, trouxe a perspectiva de que “um bom coordenador pode fazer a diferença dentro da escola”<sup>46</sup> e possibilitar um resgate da autoestima e da motivação dos professores, principalmente nos horários coletivos de estudo, já que os mesmos se mostraram, como já visto anteriormente, espaços proporcionadores de motivação da ação do professor, concomitante a um acompanhamento das ações pedagógicas,

Para Placco (1994), a ação do coordenador, tal qual a do professor, traz implícito um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem uma dimensão técnica, uma dimensão interacional e uma dimensão política que se concretizarão na suas práticas e vivências. Esse saber ser, fazer e agir estão sempre em relação e interação na pessoa do professor e do coordenador, o que possibilita uma maior compreensão do ato educativo, num processo dinâmico que possibilita o alcance das metas definidas ou objetivos esperados.

Os sujeitos entrevistados levantaram descontentamentos que estão muito além da capacidade de resolução da própria escola. São problemas que afligem, de uma forma ou de outra, toda sociedade. Vivemos num momento de medo e, muitas vezes, de falta de perspectiva por um futuro melhor. Todos esses fatores contribuem para que o exercício da docência apresente sintomas de mal estar. Dessa forma, acreditamos ser urgente que todo profissional da educação tenha consciência sobre suas práticas para poder intervir sobre elas. Só assim, segundo Nóvoa (1999), será possível caracterizar o *ser professor*.

A pesquisa também mostrou que a atuação isolada da coordenação pedagógica na escola não é suficiente para transformar o cotidiano escolar. É necessário o envolvimento de toda equipe. Para isso, deve haver

---

<sup>46</sup> Tomamos a liberdade de reproduzir a fala do professor M.

disponibilidade, vontade e disposição. Pareceu-nos que a EMEF. Dep. Cyro Albuquerque continha esses ingredientes. “[...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2002<sup>a</sup>, p.10)”.

Concluimos então, que existe um desencantamento docente motivado pela sobrecarga de ações impostas à escola pública e ao professor, por meio da desvalorização social, da violência que hoje habita o espaço escolar, no excesso de missões atribuído a ela e outros. Esses fatores contribuem para a perda do foco pedagógico da escola causando um mal estar docente que pode gerar problemas físicos, psíquicos e emocionais. Em contrapartida, ainda existe e resiste o desejo de ser professor.

A atuação da coordenação pedagógica pode ser um possibilitador do reencantamento docente, principalmente nos horários coletivos de estudo. Sua ação deve ser formativa, articuladora e transformadora da prática docente, levando em consideração o crescimento pessoal e profissional do professor. Além disso, deve ter uma atuação presente, mediando os conflitos, acompanhando a prática docente, participando do cotidiano do professor com respeito e amorosidade e um bom embasamento teórico que ampare o professor nas suas angústias diárias. Somente um trabalho voltado para a motivação do professor, em que haja um resgate de suas experiências de sala de aula, promovendo a partilha de experiências, construindo o sentimento de pertencimento e de acolhimento do indivíduo, garantirá um reencantamento docente. Assim, as formas tradicionais de formação com enfoque técnico-racional já não atendem as necessidades do magistério.

O coordenador deve ser alguém que tenha uma obra a realizar, assim como os professores. É no trabalho coletivo planejado com intencionalidade e com ênfase no desenvolvimento humano que essa obra poderá ser realizada.

Esperamos que este trabalho venha contribuir para o estudo da coordenação pedagógica na escola pública, com enfoque no reencantamento

do trabalho do professor. Muitas questões persistem podendo desencadear novos olhares de futuros viajantes dispostos a navegar por esses mares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.

ALMEIDA, L. R. *O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica*. IN: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-80.

\_\_\_\_\_. *Um dia de um coordenador pedagógico de escola pública*. In PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 21-46.

\_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e a questão do cuidar*. . In ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-60.

\_\_\_\_\_.& PLACCO, V. M. N. S. *O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração*. IN: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 7-26.

AMARAL, I. A, do. *Formação continuada de professores; pesquisas e ações*. In: Fórum Permanente de desafios do magistério: a escola e a formação continuada do professor. Campinas, UNICAMP, 2007. Disponível no site <[www.cori.unicamp.br/fóruns/magis/evento18/](http://www.cori.unicamp.br/fóruns/magis/evento18/)>. Acesso em 8 de janeiro de 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cadernos Cedes, n. 43, p. 46-57, 1997.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In FAZENDA, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 35-45.

ARELARO, L. R. G. *Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire*. Disponível no site <[www.ivanvalente.com.br](http://www.ivanvalente.com.br)>. Acesso em 02 de abril de 2009.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.

\_\_\_\_\_. *Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARCELLOS, T. M. *Com que roupa eu vou pro samba?* Dissertação de mestrado, Programa de Pós graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - PUC-SP, 1999.

BARONE, R. E. M. *A proposta educacional da SME-SP para o período de 1983 / 1995 e sua prática em uma escola da rede: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.- PUC-SP, 1992.

BARROSO, J. *Formação, projeto e desenvolvimento organizacional*. Formação e situações de trabalho. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BOFF, L. *Saber cuidar: a ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*, Revista Inclusão Social, v. 1, n. 1, 2005.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Disponível no site [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 03 de janeiro de 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. *Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia*. 1929. Disponível no site [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 03 de janeiro de 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível no site [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 9 de dezembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino Fundamental de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível no site [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 9 de dezembro de 2008.

BRASIL. MEC/CFE. Parecer nº. 251/62. In. Revista Documenta n. 11, Brasília janeiro de 1963.

BRITO, R. L. G. L. de. *Clima e cultura da escola*: uma questão de administração escolar. In PINTO, F. C. F. & FELDMAN, M. & SILVA, R. C. *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba, SP, Ed. UNIMEP, 1997. p. 207-216.

\_\_\_\_\_. *Escola, cultura e clima*: ambigüidades para a administração escolar. 1998. Tese (Doutorado em Educação Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1998.

BRUNO, E. B. G. *O trabalho coletivo como espaço de formação*. In: GUIMARÃES A. A. & MATE, C. H. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 13-16.

\_\_\_\_\_. & CHRISTOV, L. H. S. *Reuniões da escola: oportunidade de comunicação e saber*. In: BRUNO, E. B. G. & CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 55-62.

BRUSCHINI, C. & AMADO, T. *Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, 1988. p. 4-13.

CANDAU, V. M. F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In REALI, A. M. De M.R. e MIZUKAMI. M.G. (ORG). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. USFCAR, 1996.

CARLOTTO, M. S. *Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho; um estudo com professores universitários*. In: BENEVIDES, A.M.T.P (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CASALI, A. *Fundamentos para uma avaliação educativa*, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: ed. Cortez, 2005.

CHRISTO, C. A. L. *Fome de pão e de beleza: base da pedagogia*. In GROSSI, E. P. (org). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 15-17.

CHRISTOV, L. H. S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (cô)n ciências na escola*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - PUC/SP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada*. In.: PLACCO, V. M. N. De S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.); *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: ed. Loyola, 2006. p. 61-70.

\_\_\_\_\_. *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*. In.: CHRISTOV, L.H.S e outros. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: ed. Loyola, 2007. p. 9-12.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. 5. ed. São Paulo: ed. Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire, um clássico*. In: FREIRE, A.M.A. et. al. *Pedagogia da Libertação Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O irônico sorriso do gato*, revista Educação, nº 259, novembro de 2002. Disponível no site <[www.aprendiz.org.br](http://www.aprendiz.org.br)>. Acesso em 14 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a educação*. Entrevista para a Revista Direcional Escolas, ano 2, ed. 16, mai/2006. p.6-11.

\_\_\_\_\_. *Qual a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa mostra que 90% dos educadores de São Paulo conhecem algum caso de violência. Entrevista para O Globo Online, 25 de fevereiro de 2008. Disponível no site <[www.nevusp.gov](http://www.nevusp.gov)>. Acesso em 29 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_; LA TAILLE, Y De. *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus, 2005.

COSTA, M. V. *Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo – uma conversa introdutória*. In COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo*. São Paulo, Cortez, 1996. p. 13-24.

CURY, C. R. J. *Formação continuada e certificação de professores*. Olhar de Professor. Ponta Grossa, v. 7, n.1, 2004, p. 187-193.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. In.: *A questão social no novo milênio*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível no site <[www.ces.uc.pt/lab2004](http://www.ces.uc.pt/lab2004)>. Acesso em 03 de janeiro de 2009.

DAWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESPÓSITO, V. H. C. *O que é isto, a escola?*. In SERBINO, R. V. & GRANDE, M. A. R. L. (orgs). *A Escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: UNESP, 1995. p. 115-134.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*. A sala de aula e a saúde do professor. São Paulo: EDUSC, 1999.

FELDMAN, M. G. *Questões contemporâneas: mundo trabalho e democratização do conhecimento*. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas SP: Papyrus, (Série Cidade Educativa), 2003.

FERREIRA, A. B. de Holanda. *Dicionário Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 4 ed.rev.ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as psicologias*. Petrópolis, Vozes. 1996.

FISCHMANN, R. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo* (um estudo de fatores condicionantes). Dissertação de Mestrado: Estudos e Documentos; Universidade de São Paulo. 1988.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Em São Paulo, faltam 146.834 vagas na educação infantil, segundo a prefeitura*. Caderno Cotidiano, p. C1, 14 de junho de 2008.

FRANCO, F. C. *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*. In: ALMEIDA, L. R. de (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 33-36.

FRANCO, M. A. S. *Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. Revista EducAtiva, v.8, n.1. Goiânia, jan/jun de 2005.

\_\_\_\_\_. *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos*. Revista Educação e Pesquisa, v.34, n.1. São Paulo, jan/abr de 2008. Disponível no site <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em 28 de março de 2009.

FREIRE, M. *O que é um grupo?* In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. *Paixão de Aprender*. 12 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p. 59-68.

\_\_\_\_\_. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. *Paixão de Aprender*. 12 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p. 11-14.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : Editora UNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000c.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. org. Ana Maria Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*, 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

\_\_\_\_\_. *À Sombra desta Mangueira*, 5 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_ & Shor, I. *Medo e Ousadia*, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUJIKAWA, M. M. *O coordenador pedagógico e a questão do registro*. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 127-142.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: BRUNO, E. B. G. & CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 17-24.

GARRIDO, E. *Espaço de formação continuada para o professor-coordenador*. In: BRUNO, E. B.G. & CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 9-16.

GATTI, B. *A formação de professores e carreira*. São Paulo: Editores Associados. 1997.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 109-126.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIMENO, J. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. IN: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

GUIMARÃES, A. A. & VILLELA, F. C. B. *O professor-coordenador e as atividades de início de ano*. In: In ALMEIDA, L. R. de & BRUNO, E. B. G. & CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 37-54.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M. *A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HESSEL, A. M. G. *Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2003.

HORTA, P. R. T. *Identidades em jogo: duplo mal estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental na constante construção de seus papéis*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Universidade de São Paulo - USP. 2007.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAPLANE, A.L.F & LACERDA, C. B. F. *Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial*. Disponível no site <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15)>. Acesso em 30 de julho de 2008

LUNA, S. V. *O falso conflito entre tendências metodológicas*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. 1989

\_\_\_\_\_. *Planejamento de pesquisa* (uma introdução). São Paulo: Educ, 2006.

MARIN, A. J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, v. 36. p. 13-20, 1995.

MASETTO, M. *Inovação na Educação Superior*. In Interface – Comunicação, Saúde e Educação, v. 8, n.14, - set.2003-fev. 2004. p.197-202.

\_\_\_\_\_. *Competências pedagógicas e o ensino superior*. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, M. C. *Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência*. Out/2004. Disponível no site <[www.sentirpensar.net/pdf/candida/reencantgar\\_educacao.pdf](http://www.sentirpensar.net/pdf/candida/reencantgar_educacao.pdf)>. Acesso em 22 de maio de 2008.



MIZUKAMI, M. G & RODRIGUES, A. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1996.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. In Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n. 3, FEA-USP, São Paulo, 2º sem/1996.

NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999. Disponível no site [www.scielo.br/sicelo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1517-97021999000100002](http://www.scielo.br/sicelo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97021999000100002).

Acesso em 06 de junho de 2009.

\_\_\_\_\_. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, SINPRO, 2007.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação e Sociedade, vol. 22, n. 74. Campinas, Cedes, 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez de 2004. Disponível no site <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 05 de outubro de 2008.

ORSOLON, L. A. M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: PLACCO, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17-26.

PEREIRA, L. *Magistério primário na sociedade de classes*. Monografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo. 1963.

PLACCO, V. M. N. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas: Ed. Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Tornar-se professora, coordenadora pedagógica na escola pública*. In: PLACCO, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

\_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. In: PLACCO, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006b. p. 47-60.

\_\_\_\_\_. & SILVA, S. H. S. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In ALMEIDA, L. R. de & BRUNO, E. B. G. & CHRISTOV, L. H. S.(orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 25-32.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995. p. 63-92.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 5.607 de 03 de junho de 1959. *Cria a Secretaria de Educação e Cultura; o Departamento de Ensino Primário*. Disponível no site <[www.adhemar.debarros.non.br/educacapi03](http://www.adhemar.debarros.non.br/educacapi03)>. Acesso em 10 de março de 2009.

SÃO PAULO (Município). Lei 7.037 nº 7.037 de 14 de junho de 1967. *Dispõe sobre a criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência Escolar e da outras providências*. Disponível no site <[www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias)>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 7.693 de 11 de janeiro de 1972. *Dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento do Depto. Municipal de Ensino*. Disponível no site <[www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias)>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 5.697 de 29 de dezembro de 1975. *Dispõe sobre a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.* Disponível no site  [<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/monica>](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monica). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 9.517 de 30 de dezembro de 1982. *Dispõe sobre a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.* Disponível no site  [<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/monica>](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monica). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 21.811 de 28 de dezembro de 1985. *Dispõe sobre a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.* Disponível no site  [<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/monica>](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia//File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monica). Acesso em 10 de janeiro de 2009

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 15.002 de 1978. *Dispõe sobre a unificação dos níveis de ensino nas escolas municipais.* Disponível no site  [<www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias>](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 477 de 1979. *Dispõe sobre a reestruturação dos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação.* Disponível no site  [<www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias>](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992. *Dispõe sobre a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.* Disponível no site  [<www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias>](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 11.434, de 11 de novembro de 1993. *Dispõe sobre a organização do Quadro dos Profissionais de Educação* Disponível no site Disponível no site <[www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias](http://www.2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias)>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre alterações das Leis 11.229/92, 11.434/93 e reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação.* Disponível no site <[www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CONAE2/Lei14660](http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CONAE2/Lei14660)>. Acesso em 15 de janeiro de 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: 22. ed. rev. e ampl. Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. N. & NOGUEIRA, M. J. *Novo modelo de gestão educacional: o município de São Paulo no início dos anos 80*. In: XAVIER, A. C. da R. et al. *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, IPEA. 1995.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, ANPED – Autores Associados, n. 13. jan/abr, 2000, p. 5-21.

TELES, S. *Paulo Freire e o Projeto Mova-SP*. Disponível no site <[www.ivanvalente.com.br](http://www.ivanvalente.com.br)>. Acesso em 02 de abril de 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, I. *Paulo Freire Vive! Hoje dez anos depois*. Disponível no site <[www.ivanvalente.com.br](http://www.ivanvalente.com.br)>. Acesso em 02 de abril de 2009.

VIÉGAS, L. S. A. *Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Revista Diálogos Possíveis, ano 1, n. 6, jan/jul 2007, p.121-153. Disponível no site <[www.fsba.edu.br/dialogospossiveis](http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis)>. Acesso em 21 de julho de 2008.

VIEIRA, M. M. da S. *O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano*. In PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 83-92.

ZANETTI, A. *Os condicionantes históricos do processo de democratização da gestão escolar no município de São Paulo*. Apresentado no V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Arte, Ouro Preto, MG, de 28 a 31 de agosto de 2001. Disponível no site <[www.ichs.ufop.br/confines](http://www.ichs.ufop.br/confines)> . Acesso em 09 de abril de 2009.

ZANZINE, S. A. *A experiência dos grupos de formação na trajetória profissional dos educadores da rede municipal*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2000.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO I – Questionário

Este questionário será utilizado para a elaboração da pesquisa de campo de minha dissertação de mestrado, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

Isabel Aparecida Prandina Baptista

RG. 16.272.828-1

Fone: 11 5513-7064

Orientadora: Prof. Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

Desde já, agradeço a colaboração e comprometo-me a não identificar os participantes e ser fiel aos dados fornecidos, usando-os exclusivamente com a finalidade investigativa e sem fins lucrativos.

Nome: \_\_\_\_\_(coloque uma letra do alfabeto) idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_tempo na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque: \_\_\_\_\_

Situação funcional na escola: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo participa da JEIF (total)? \_\_\_\_\_ e da JEIF da EMEF. Dep.

Cyro Albuquerque? \_\_\_\_\_

Acumula \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

Morador do bairro ( )

Morador bairro próximo da escola ( )

Morador bairro distante da escola ( )

1)- Por que você escolheu ser professor(a)? Você mudaria de profissão?

---

---

---

---

---

---

---

---

Espaço da pesquisadora

---

---

---

---

---

---

---

---

2)- Como você se sente na profissão docente? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

Espaço da pesquisadora

---

---

---

---

---

---

---

---

3)- Como você enxerga a escola pública?

---

---

---

---

---

---

---

---

Espaço da pesquisadora



4) – Você tem ou já teve momentos difíceis dentro da escola pública ?

Espaço da pesquisadora

5) – Quais os sentimentos/sensações que emergem ou emergiram?

Espaço da pesquisadora

6)- Como você enxerga a sua escola?

Espaço da pesquisadora

7)- Como é a atuação da coordenação pedagógica na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque?

Espaço da pesquisadora

8)- Na sua opinião, a atuação da coordenação pedagógica na EMEF. Dep. Cyro Albuquerque contribui para sua autoestima e motivação profissional? Em caso positivo, como?

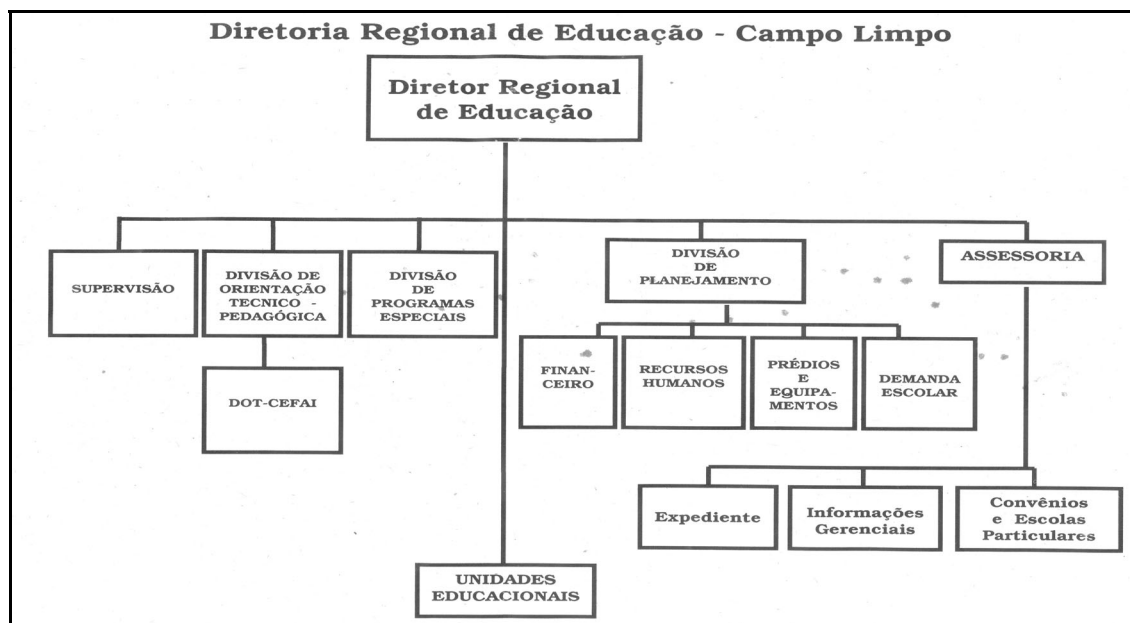
Espaço da pesquisadora

Obrigada!  
Isabel

## ANEXO II

### Organograma da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo

Quadro 2



### ANEXO III – AVALIAÇÕES DOS PROJETOS ESPECIAIS – PEAs

#### Avaliação do PEA II: Formação do educador

- Resgatando os objetivos do PEA I percebemos que também foram parcialmente atingidos. Refletimos sobre nossa prática docente, professores do Ensino Fundamental I e II interagiram positivamente, trazendo experiências e angústias, abrindo espaço para o trabalho da auto estima dos professores, permitindo a discussão dos problemas para melhor solução. Um dos objetivos que não conseguimos alcançar plena-

mente foi a criação de uma identidade docente do grupo, pois não conseguimos ter uma linguagem única sobre alguns tópicos, devido a não participação de todos os professores no horário coletivo. Temos discutido vários aspectos da escola pública sob a visão de diversos autores, a realidade enfrentada em diversas escolas, qualidade de trabalho, etc.

- Através de leituras, visitas a sala de informática, dinâmicas de grupo, debates e palestras conseguimos abordar vários tópicos propostos sobre auto-estima e formação pessoal/profissional do educador, investimento na afetividade, compaixão, cuidado com o próximo, tornando o horário coletivo agradável e acolhedor. A cada encontro refletimos sobre nossa prática e a mudança de postura que o PEA está nos proporcionando, apesar de não conseguirmos atingir todas as metas, estamos caminhando para uma prática melhor.
- As bibliografias escolhidas seguiram uma lógica que nos permitiu visualizar o professor como ser individual, com seus problemas, suas angústias, suas peculiaridades, suas visões e sua história. Cada um de nós com suas características e experiências de vida colaborou para a construção de um educador mais consciente de seus objetivos e limitações, até que ponto podemos seguir e quando devemos parar por consciência de termos feito tudo que podíamos.

- Novamente nossos dificultadores se concentram nas inúmeras interrupções sobre assuntos alheios e no tempo não suficiente para discutirmos tudo que desejamos.
- Ação da coordenadora: tem feito um papel mediador sobre o grupo, orientando, amparando, desafiando e guiando. Tem sido um trabalho extremamente direcionado e prazeroso na opinião do grupo.

prática de leitura, produção de textos e resenhas desde o início do ciclo, criando um hábito e gosto pela leitura e transformando "decodificadores" em leitores. A valorização da experiência pessoal, valores e conhecimentos prévios que os alunos trazem de ambientes não escolares podem ser utilizados para o envolvimento e motivação das crianças.

- Concluímos que o espaço tem sido bem utilizado para o atendimento de pais, troca de experiências, estudo de casos e leituras, mas concordamos que o tempo é insuficiente para abordarmos de forma profunda cada um desses tópicos, apesar de terem sido extrinsecamente bem organizados e distribuídos.

Avaliação da coordenadora: O material trazido é pertinente, diversificado, prazeroso, atual e contextualizado, tornando o horário seletivo agradável apesar de sua duração de 3h1a. A coordenadora abre espaço para que possamos compartilhar nossas angústias enfrentadas no cotidiano de sala de aula, amparando o professor de várias maneiras possíveis. É exigente e organizada quanto aos registros, tanto na ficha única criada para o acompanhamento dos alunos durante o ciclo, quanto aos atendimentos de pais e orientação dos mesmos, facilitando o dia a dia escolar. Fora de sala de aula também tem nos amparado de maneira a tornar nossa prática mais fecunda, valorizando o momento de sala de aula. Sempre nos coloca desafios para melhorias.

## Avaliação do Pca 1º semestre

**"Saberes e Competências Necessárias para o Educador do século XXI: Desafios da Escola Pública Frente à Sociedade do Conhecimento"**

Os objetivos de formação e estruturação do grupo, como um construtor de conhecimento, e os estudos da teoria contemporânea foram contemplados. Estabelecemos conceitos e ampliamos nossa capacidade de reflexão a respeito de nosso papel como educadores e formadores de espírito.



Nosso grupo consegue uma grande harmonia quando: as ações são diversificadas e se estabelece uma afetividade e cuidado com o que nós é proposto refletir. Sabemos que temos resistência a texto informativo com argumentações técnicas; até mesmo diante a regulação nossa reflexão que por vezes se torna sucinta e sem o encantamento que nos produzem outros textos e motivam nossos ações.

De maneira global atingimos os objetivos traçados pelo cronograma onde os temas: Humanidade, Cultura, Conhecimento Escala e Construção do Conhecimento foram abordados sob vários aspectos e por diversas estratégias; incluindo o uso de dinâmicas de grupo e trocas de experiências.

As leituras sempre contribuem, ainda que não parelhamos o quanto, mas é possível relacionar ações à reflexão feita em grupo. O uso da música como leitura e releitura de mundo, de vida foi aplicada por alguns professores, acrescentando à nossa ação uma possibilidade de trabalho diferenciado.

Entendemos que o espaço coletivo foi democratizado e que todos os nossos anseios foram acolhidos e compartilhados por todos do grupo.

Estivemos a todo momento assessorados com pautas e uma organização cuidadosa e coerente com nossa capacidade de ação, desafiando o grupo partilha e compartilha da responsabilidade da coordenação.

Resumindo, todos os recursos e estratégias utilizados tornaram nosso projeto profícuo.