

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Márcia Helena Gaddini

Princípios da Pedagogia Freireana no trabalho do Coordenador Pedagógico como  
articulador do Projeto Político Pedagógico da escola

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO  
2018

Márcia Helena Gaddini

Princípios da Pedagogia Freireana no trabalho do Coordenador Pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico da escola

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

SÃO PAULO  
2018

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter oportunidade de realizar esta pesquisa mesmo diante de muitas adversidades.

Ao Adilson, pelo incentivo na busca de um curso de Mestrado, por sempre estar presente com sua escuta carinhosa, me apoiando em todos os momentos.

Aos amigos que ingressaram comigo nessa jornada – o FORMEP.

A Adriane, por dividir comigo várias leituras e revisões, com seu olhar experiente e que tanto contribuiu para a conclusão deste texto.

Em memória de minha mãe, que certamente estaria muito feliz por ver sua filha alcançar mais um objetivo.

À Profa. Dra. Ana Maria Saul, minha orientadora, por suas palavras de incentivo, por seu apoio na qualificação, paciência com os vários envios de partes do trabalho, até que se tornasse esta pesquisa que apresento. Agradeço por seu olhar minucioso em cada frase.

Ao Prof. Dr. Dom Robson Medeiros Alves e à Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, por aceitarem participar da Banca Examinadora e contribuírem com valiosas observações.

E, por fim, em especial às minhas filhas Nathalia e Giovanna, pessoas amadas e mais importantes da minha vida, inspirações para todos os meus momentos. A vocês dedico todo o meu empenho e esforço para concluir mais essa etapa da minha formação. Obrigada!

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos...  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!

**Fernando Sabino**

## RESUMO

GADDINI, Márcia Helena. **Princípios da Pedagogia Freireana no trabalho do Coordenador Pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico da Escola**. Dissertação de Mestrado Profissional (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2018, 75 f.

O presente estudo buscou identificar a contribuição da Pedagogia de Paulo Freire no aperfeiçoamento das ações do Coordenador Pedagógico junto aos professores, em especial na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola. A fundamentação teórica desta pesquisa tomou por base as categorias teoria e prática, diálogo, leitura da realidade, educação problematizadora e transformação da realidade, propostas por Freire (1979; 1986; 1987; 1993; 1991; 1996), e representadas em uma composição gráfica inspirada na trama conceitual Freireana apresentada por Saul (2013; 2017). A metodologia da investigação tem caráter qualitativo e buscou a produção de dados por meio de entrevistas com CPs de Escolas Públicas de São Paulo. Os resultados do estudo mostraram o valor da Pedagogia Freireana no enfrentamento de desafios que se põem ao Coordenador Pedagógico, na perspectiva da educação problematizadora.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; Educação Problematicadora; Paulo Freire.

## ABSTRACT

GADDINI, Márcia Helena. **Principles of Freirean Pedagogy in the Pedagogical Coordinator work as an Articulator of the School's Political Pedagogical Project.** Professional Master's Dissertation (Program of Post-Graduated Studies in Education: Teachers' Formation). Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Sao Paulo: 2018, 75 f.

This study aimed to identify the contribution of the Paulo Freire's Pedagogy in the improvement of the Pedagogical Coordinator (PC) actions with the teachers, specially in the designing and implementing of the School's Political Pedagogical Project. The theoretical background of this research was based in the categories theory and practice, dialog, reality reading, problematizator education and reality transformation, proposed by Freire (1979; 1986; 1987; 1993; 1991; 1996), and represented in a graphic composition inspired in the Freirean conceptual schemes presented by Saul (2013; 2017). The investigation methodology has a qualitative character and intended to obtain the data through interviews PCs from Public Schools of Sao Paulo. The results of the study shown the value of the Freirean Pedagogy in the confrontation of challenges which are presented to the Pedagogical Coordinator, in the problematizator education perspective.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator; Political Pedagogical Project; Problematizator Education; Paulo Freire.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Trama Conceitual da Ação do Coordenador Pedagógico no contexto de referenciais Freireanos.....	39
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Roteiro de entrevista: objetivos e questões.....	45
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliares do Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CP	Coordenadora Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Estudos correlacionados .....	17
<b>CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> .....	25
1.1 – O Coordenador Pedagógico, a compreensão da sua identidade e atuação profissional .....	25
1.2 – O Coordenador Pedagógico como articulador do PPP e a contribuição da Pedagogia Freireana para essa prática .....	35
1.2.1 – Referenciais Freireanos: subsídios para a prática do Coordenador Pedagógico – uma trama conceitual .....	37
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	44
2.1 – Entrevista Semiestruturada .....	44
2.2 – Os sujeitos da pesquisa .....	46
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM AS COORDENADORAS</b> .....	47
3.1 – Teoria e Prática: uma relação valorizada pelas coordenadoras, porém, ainda não muito bem compreendida .....	47
3.2 – Diálogo, uma prática valorizada e presente na ação das coordenadoras ..	51
3.3 – Leitura da realidade, um conceito que permeia a ação das coordenadoras	54
3.4 – Educação problematizadora – o quadro de referência para a prática das coordenadoras .....	56
3.5 – Transformação da realidade, um horizonte na ação das coordenadoras....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	64
<b>APÊNDICES</b> .....	66
Apêndice A – <b>Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)</b> .....	66
Apêndice B – <b>Transcrição das entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas: CP 1, CP 2 e CP 3</b> .....	67

## INTRODUÇÃO

*[...] ao escrever [...] tenho de ser uma mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o esforço da minha busca (PAULO FREIRE).*

O meu interesse pela área educacional despertou bem cedo, quando ainda era pequena e me encantava ao ouvir palavras de sabedoria das minhas professoras. Após concluir o Ensino Fundamental optei por fazer o curso de Magistério, e no segundo ano do curso já iniciei minhas atividades profissionais em uma Escola de Educação Infantil, na substituição de uma professora em licença maternidade. Embora eu soubesse muito pouco sobre o fazer docente, reconheço ter sido um momento importante, uma oportunidade de aprender com profissionais experientes, em especial com as professoras.

Tempos depois, já formada no curso de Magistério e trabalhando como professora alfabetizadora, trabalhei com uma Coordenadora Pedagógica (CP) que lia, atentamente, os meus semanários e indagava sobre o que eu pensava acerca de algumas atividades ou sugeria outras. Essa experiência foi significativa, pois inseria elementos fundamentais à minha prática em sala de aula, de maneira a auxiliar e a orientar os meus planejamentos em prol do desenvolvimento e do aprendizado dos meus alunos.

Da prática desta CP e do meu desenvolvimento profissional nesse percurso, nasceu a admiração por essa função e o seu reconhecimento na Escola, principalmente na importância do seu trabalho de formação com os professores. Sobre a formação permanente dos professores, Freire (2007) destaca que:

*[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...] (p. 39).*

Nessa época da minha vida profissional, as minhas dúvidas giravam em torno, por exemplo, de como fazer planejamentos mais elaborados com o uso de metodologias criativas, eu sentia necessidade de aprender mais, pois a cada dia trabalhado e com novas percepções, percebia a importância de estudar e ampliar o repertório de conhecimentos. Foi então que decidi ingressar no curso de Pedagogia, motivada pelo estudo da relação teoria e prática, buscando compreender porque determinadas ações resultaram em aprendizado significativo, enquanto que outras se mostraram inúteis.

Na fase final da graduação em Pedagogia optei pela habilitação em Administração Escolar, isso por ter planos de abrir uma Unidade Escolar de Educação Infantil; no entanto, tão logo concluído o curso, meus planos mudaram e prossegui na docência, retomando os estudos e cursando nova habilitação em Orientação Educacional. No decorrer dos anos atuei em todas as séries do Ensino Fundamental, sempre atenta às dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, o que me impulsionou a ingressar no curso de Psicopedagogia, para conhecer mais profundamente os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem e assim, desenvolver uma prática que pudesse assegurar a aprendizagem desses alunos.

Tive, ainda, a oportunidade de trabalhar como diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI) e esse foi um tempo de grande desenvolvimento profissional e pessoal. Além de me deparar com demandas específicas de alunos carentes, com diferentes situações familiares, eu precisava enfrentar outro desafio, talvez o maior deles, que foi desenvolver, juntamente com a equipe da Escola, valores e conhecimentos pedagógicos para o atendimento das crianças.

Em 2001, as Creches passaram a ser denominadas de CEI, antes administradas pela Secretaria de Assistência Social e, desde então, integrando o Sistema de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Em 2001, a administração municipal iniciou intensa atividade para a efetiva integração das Creches ao Sistema de Ensino, constituindo a Comissão Intersecretarial (SAS/SME), com a tarefa de apresentar propostas para a adequação das estruturas e das competências de ambas (as Secretarias) ao novo ordenamento legal e, ainda, para contribuir na construção de uma política de Educação Infantil e nas diretrizes para a mencionada integração. PARECER

Em decorrência dessa mudança, também assumi a responsabilidade pelo incentivo das professoras para retomada e aprofundamento de seus estudos, com especial atenção às Auxiliares do Desenvolvimento Infantil<sup>2</sup> (ADI), funcionárias antigas que, por conta da legislação, se dedicavam mais ao cuidar, sem atenção aos aspectos pedagógicos do trabalho com as crianças. Foram tempos de aprendizados significativos e de progresso, tanto para mim como para toda a equipe, sendo até que algumas ADIs se sensibilizaram e buscaram formação para ser professora.

Após alguns anos dessa experiência, comecei a trabalhar em um Colégio particular e confessional atuando na função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I. Foi uma imensa alegria ter a oportunidade de exercer uma função, por mim admirada, na Escola que estudei e no bairro que morei quando criança.

Atuar na função de CP me levou a fazer cursos de extensão sobre a Coordenação Pedagógica, e nesses cursos fiz reflexões valiosas e que muito contribuíram em minha prática, principalmente no que diz respeito a uma atuação que poderia provocar mudanças na postura do professor e na direção de uma ação consciente, a partir da análise de seus contextos.

Embora o “chão da Escola”<sup>3</sup> tenha sido, sempre, o meu espaço de reflexões e formação continuada, eu decidi viver outra experiência profissional, atuando na equipe de Consultoria Educacional<sup>4</sup> de uma Editora de livros didáticos. Tive que me adaptar ao trabalho da consultoria para viabilizar o trabalho pedagógico em um

---

CME Nº 18/01 – CEI – APROVADO EM 06/12/01. Secretaria Municipal de Educação/Plano de Integração dos CEIs/Creches ao Sistema Municipal de Ensino.

<sup>2</sup> O profissional Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) é responsável pela integridade física e pelo bem-estar de crianças durante o período escolar passado na creche ou na escola de ensino infantil.

<sup>3</sup> Considera-se “chão da Escola” enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação (MELO, 2009, p. 391).

<sup>4</sup> Por meio da Consultoria Educacional, a Editora oferece apoio às Escolas adotantes para a melhor utilização do material didático escolhido. Com esse objetivo são desenvolvidas ações específicas para cada coleção, considerando as necessidades da Escola e, especialmente, do público a que se destina o trabalho. O apoio aos professores é feito por meio de visitas de orientação e acompanhamento ou palestras e cursos sobre temas atuais e relevantes para a realidade educacional brasileira, sempre contando com a participação de autores e especialistas em Educação. Disponível em <https://ftd.com.br/educadores/consultoria-pedagogica/>. Acesso em ago. 2017.

ambiente de negócios educacionais. Tive que me adaptar ao trabalho da consultoria para viabilizar o trabalho pedagógico em um ambiente de negócios educacionais<sup>5</sup>.

Por maior que tenha sido a minha experiência em sala de aula, direção e coordenação pedagógica, um novo cargo despontou em minha carreira e para o qual eu não tenho formação específica. Assim, mais uma vez, tive a oportunidade de aprender com pares experientes e, principalmente, de me colocar em uma condição de aprendiz que busca, sempre, melhorar a sua prática e o seu ofício. Para Zabalza (1998):

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las (p. 13).

Esse trabalho desenvolvido como consultora me possibilita o diálogo com Coordenadores Pedagógicos, considerando que realizo, em média, visita a cinco Escolas por semana. O contato com esses profissionais reforça o meu interesse em estudar um tema que sempre foi foco na minha formação – o seu trabalho.

Os últimos anos de experiência profissional intensificaram o meu interesse pelo tema CP, e por isso procurei manter um olhar diferenciado e em busca da compreensão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico. Os vários aspectos declarados por CPs em relação às dificuldades e às possibilidades com as quais se deparam no cotidiano de trabalho na Escola têm sido motivo de minhas reflexões, especialmente no que diz respeito à busca da coerência teoria e prática que se explicita, por vezes, em como colocar um Projeto Político Pedagógico (PPP) em ação.

Reflito muito ao observar diferentes posicionamentos e práticas dos Coordenadores Pedagógicos nas Instituições Escolares. Por assumirem muitos papéis, nem sempre estes têm clareza das tarefas que compõem a sua função na Escola. No entanto, a literatura mostra o que de fato se propõe como desejável para a prática do CP.

---

<sup>5</sup> Atuação na Consultoria Educacional – 2012/2018.



Nas Escolas em que trabalhei, participei de momentos formativos em que as Coordenadoras discutiam sobre a proposta pedagógica da Escola, mas referindo-se apenas à metodologia da mesma. Quando os professores tinham alguma questão ou dúvida, apenas nos era informado que a Escola se estruturava dessa maneira e, portanto, cumpríamos a prescrição, sem reflexão ou diálogo. A CP entregava, aos professores, os protocolos de planejamento para serem completados com as informações solicitadas.

A partir das experiências vividas e de observações sobre a ação dos CPs em Escolas particulares que trabalhei e nas Escolas que acompanhei nesse período pela Consultoria Educacional, algumas questões se destacam, tais como:

- Como a Escola elabora o seu PPP?
- A elaboração do PPP envolve a comunidade escolar? Em que momento há diálogo sobre a prática desenvolvida?
- O PPP está pautado nos interesses da comunidade escolar?
- O PPP é um instrumento que orienta a prática da Escola ou apenas um texto que cumpre exigências formais?

Essas questões dizem respeito à elaboração e à implementação do PPP, porém, antecedendo às mesmas, é fundamental que se tenha clareza de qual é a Escola que se quer. Tenho a convicção de que o PPP faz sentido quando se propõe à construção de uma Escola democrática.

Na trajetória dos meus estudos, encontrei-me com a Pedagogia de Paulo Freire e entendo que, no bojo de seus escritos e em sua prática, posso encontrar referências para a pesquisa que me proponho.

Nessa perspectiva é que se constrói o problema a ser solucionado a partir dessa pesquisa:

Quais são as contribuições da Pedagogia Freireana para a prática do Coordenador Pedagógico, como sujeito articulador do PPP?

Para tanto, esta investigação propõe, como objetivo geral:

- Identificar as contribuições da Pedagogia Freireana para a atuação do Coordenador pedagógico como o articulador do PPP da Escola.

E como objetivos específicos:

- Analisar as ações desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos, no tocante à elaboração e ao desenvolvimento do PPP.
- Identificar as dificuldades dos CPs para conciliarem as demandas cotidianas com o desenvolvimento da proposta pedagógica da Escola, especialmente no seu trabalho formativo com os docentes.
- Compreender as razões que explicam as dificuldades do CP na orientação de professores para colocar em prática o PPP da Escola

### **Estudos correlacionados**

Para aprofundar as discussões iniciais sobre o tema de pesquisa foi importante a realização de um levantamento da produção acadêmica, para conhecer os estudos correlacionados. Nesse processo, pode-se observar uma significativa quantidade de teses, dissertações e artigos com diferentes objetivos, olhares e abordagens, mas todos visando a compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar.

As fontes de busca foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>6</sup> (BDTD) e a Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para seleção desses trabalhos foram usados os seguintes descritores: Coordenador Pedagógico e Projeto Político Pedagógico; Coordenação Pedagógica e Paulo Freire; Paulo Freire e Projeto Político Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; e Democratização da Escola.

---

<sup>6</sup> O IbiCT desenvolve e coordena a BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com essas Instituições, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia (C&T) publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (IBICT, 2017).

A busca gerou 85 trabalhos, correspondentes ao período de 2011 a 2017, dos quais foram selecionadas cinco dissertações com temas que convergem com a presente pesquisa e contribuem com o embasamento teórico proposto nesta pesquisa.

A dissertação de Lima (2011) tem como temática a construção do PPP na perspectiva Freireana, enfatizando os meios e os modos de participação da comunidade escolar e local, no cotidiano de um Escola no município de Diadema – SP.

Por meio desse estudo a autora objetivou “olhar” uma escola e verificar como se concretizam os meios e os modos de participação e diálogo na construção e efetivação do seu PPP. A análise teve como foco a proposta curricular do Município de Diadema que declara e assume, em documentos oficiais, trabalhar os referenciais de Paulo Freire na definição de suas políticas públicas.

A pesquisa aponta que o PPP da Escola é reconhecido como um documento de construção coletiva e contínua, e também como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado para todos os envolvidos no processo.

A autora descreve em sua pesquisa, de forma abrangente, a compreensão do que vem a ser a caracterização do Projeto Político Pedagógico, visando à superação da ideia que prevalece como senso comum de que este é apenas um documento legal, exigido por instâncias administrativas superiores, para o funcionamento das Escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBN regulamenta a gestão democrática das escolas públicas, colocando os Projetos Político-Pedagógicos como instrumento de mudanças nas escolas [...] artigo 12, Inciso I, que é conhecido como “o artigo da escola”, a lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, no artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. No inciso II do mesmo artigo, a lei amplia o conceito de participação, garantindo a “participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (LIMA, 2011, p. 31).

Lima (2011), ao fazer uma breve revisão bibliográfica a partir de estudos e definições acerca do Projeto Político Pedagógico, traz o olhar de Vasconcellos (2009), como exposto no trecho a seguir:

[...] é o plano global da instituição. O PPP deve ser visto como a sistematização nunca definida de um processo de planejamento participativo, que se efetiva na caminhada, definindo as práticas educativas, que se deseja concretizar, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta que o PPP, se construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. [...]. Para Santos Neto (2006), é um instrumento importante para a construção da identidade da escola. É de grande valia, pois favorece as concepções fundantes e as diretrizes pedagógicas definidas na construção coletiva. Acrescenta que, pelo exercício de construção coletiva que proporciona e pela explicitação de intencionalidades educativas, em permanente diálogo com os sujeitos da escola, o PPP auxilia o enfrentamento coletivo dos problemas concretos de cada realidade. [...]. Para Veiga (2009), o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo. Para que isso seja possível, é necessário que a escola crie condições de participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola, levando em conta que as relações de trabalho na instituição deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva (p. 32).

Assim como na Lei, os autores apontam a necessidade de entender o PPP para além de uma questão burocrática e necessária para que a Escola funcione legalmente. Há que se pensar o PPP como um instrumento aberto à comunidade escolar, no qual se pode imprimir uma identidade, dentro da sua realidade e a partir dos seus valores e objetivos; é a oportunidade de definir os propósitos educativos a serem desenvolvidos nas práticas educativas.

A contribuição desse estudo para minha pesquisa está, principalmente, no tocante às definições do PPP, tanto na Legislação como na literatura, de acordo com os autores que têm expressão nessa área.

Ao desenvolver a pesquisa de mestrado “Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação”, Giovani (2013) propôs-se a investigar a importância da formação do CP aliada à inquietação sobre as condições em que são oferecidas as formações. O estudo ressalta que muitos CPs assumem a função sem ter o conhecimento específico sobre como formar professores, portanto, necessitam de

formação para qualificar as suas ações. Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou pesquisa bibliográfica e documental, sendo os dados produzidos por meio do envio de questionários.

No desenvolvimento de sua pesquisa, a autora apresenta um resgate histórico sobre a formação de professores no Brasil para compreender a função do CP na formação continuada desses profissionais, investigando as condições para sua formação e contribuir com o Sistema de Ensino, visando o planejamento de novas ações.

[...] são diversas estratégias formativas, historicamente a formação do professor [...] foi pautada em uma concepção tradicional e tecnicista, na qual o professor adquire informações dos conteúdos a serem ensinados e dos processos relacionados à educação a partir dos cursos, desvinculados da reflexão sobre a prática constante, considerando a existência dos seus saberes, e a reflexão da prática constante como um dos meios fundamentais para formar docentes, e a escola como espaço essencial para promover a aprendizagem (GIOVANI, 2013, p. 115).

Esse ponto do estudo de Giovani (2013) destaca as dificuldades que o Coordenador pode sentir e/ou encontrar ao desenvolver sua prática formativa e ao orientar os seus professores quanto ao projeto apresentado e às ações propostas.

A pesquisa propôs-se a conhecer e discutir as trajetórias formativas fundamentais para o trabalho do CP na valorização do professor, e que ainda demonstram um repertório tecnicista/tradicional. O resgate histórico nos ajuda a compreender a situação atual da formação de professores no Brasil e, portanto, compreender a função do CP na formação dos professores, as condições da sua formação e, conseqüentemente, as condições para o planejamento de suas ações de formador.

Para entender como poderá valorizar o diálogo e a participação dos docentes, o autor propôs analisar as questões formativas necessárias para o desenvolvimento da prática específica daquela Escola. Nessa perspectiva, Giovani (2013, p. 116) destaca a contribuição das trocas de experiências no processo formativo do CP “[...] [em] momentos de discussão sobre a experiência com os pares, os grupos são essenciais para contribuir com a mudança da prática do coordenador pedagógico”.

Outra pesquisa que corrobora com a discussão sobre o processo formativo do CP é o estudo de Guimarães (2007) sobre as contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na Escola. Com viés qualitativo, a autora discute a proposta Freireana, de postura dialógica, aplicada ao trabalho coletivo do Coordenador Pedagógico e Professores, enfatizando o conceito de dialogicidade.

O objetivo do estudo foi analisar o envolvimento do Coordenador Pedagógico que demonstra práticas dialógicas no seu trabalho pedagógico coletivo, permitindo o desenvolvimento da consciência crítica. O estudo também destaca a dialogicidade Freireana como uma possibilidade de transformação da prática educadora, especialmente por permitir a interpretação e a análise dessa prática.

Guimarães (2007) traz a importante reflexão da capacidade do ser humano de intervir e modificar o mundo, e a consciência da ação. Os profissionais têm consciência das dificuldades a serem superadas, no entanto, mantendo-se somente no nível da problematização, não haverá transformação e não haverá a práxis – que é o centro da questão estudada: perceber, intervir e modificar.

Assim se manifesta a autora:

A capacidade de ser mais é inerente a todo ser humano, é sua vocação ontológica, é a capacidade de intervir e modificar o mundo (FREIRE, 1997). Aqueles que não alcançaram, ainda a conscientização da sua inconclusão, estão no nível de uma consciência ingênua. A conscientização crítica - que é oposta à ingênua - faz-se pela capacidade que o ser humano possui de se afastar da sua realidade e admirá-la, ou seja, num processo de reflexão das suas ações problematizadas - práxis - o ser humano retorna à ação para modificá-la (GUIMARÃES, 2007, p. 11).

Guimarães (2007) desenvolve seu estudo na visão Freireana de compreensão do conceito de dialogicidade e trabalho coletivo. O objetivo consiste em analisar o envolvimento do coordenador com práticas dialógicas no trabalho pedagógico coletivo, e que permitam o desenvolvimento de consciências críticas.

Ao concluir a pesquisa, a autora destaca o resgate da humanização como condição do sujeito que retoma o direito de pensar por si só e de refazer sua história por meio da reflexão-ação-reflexão, que é o processo educativo libertador que Paulo Freire estabelece na sua Pedagogia do Diálogo ou Pedagogia Libertadora.

Outro trabalho relevante para minha pesquisa é de Joanete (2011), intitulado “Teoria e prática na formação de professores: contribuições freireanas – um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP (1990-2010)”, que investiga a relação teoria-prática no contexto da política pública de formação permanente de professores do ensino Fundamental I, na cidade de Santo André. O objetivo delineado foi conhecer e analisar a percepção de professores do Ensino Fundamental I a respeito da teoria e prática em suas trajetórias de formação, no período de 1990 a 2010, com a intenção de propor indicações para as políticas públicas. Para isso buscou responder a seguinte questão: Como as professoras, com práticas "bem-sucedidas", percebem a relação teoria-prática no contexto da formação permanente de professores?

Para alcançar o objetivo proposto a pesquisa, de caráter qualitativo e com abordagem descritiva e interpretativa, numa perspectiva dialética, investigou intencionalidades e ideologias subjacentes à política de formação de professores, por meio da análise de documentos oficiais e pesquisa de campo.

O itinerário da pesquisa teve como eixo condutor as categorias teoria-prática, formação permanente de professores e diálogo, com base nos referenciais Freireanos, numa perspectiva de "denúncia" e "anúncio" analisando a problemática percebida e buscando indicações de possíveis caminhos para a superação. As categorias de análise que orientam a pesquisa foram: teoria-prática, formação permanente e diálogo.

O trabalho de Joanete (2011) traz importante contribuição para a minha pesquisa com relação à fundamentação teórica pautada nos princípios de Paulo Freire, em especial, a categoria teoria-prática. Também cabe ressaltar a relevância do exemplo de práticas bem-sucedidas e a explicitação de fatores responsáveis por um trabalho que chega a bom termo.

Ao delinear a proposta de pesquisa, foi importante disponibilizar estudos que elencam recortes de diferentes contextos pesquisados, proporcionando reflexões que abrangem diversos aspectos, olhares e interpretações de situações apresentadas na prática do Coordenador Pedagógico. Além disso, permite divisar a possibilidade de continuar a pesquisa com diferentes estudos, com diversas nuances.

Ainda merecem destaque alguns pontos abordados por Guimarães (2007), ao discutir a proposta Freireana e a postura dialógica do CP aplicada ao trabalho coletivo. As suas análises e os seus referenciais bibliográficos contribuem com minha pesquisa por abordar a visão Freireana e a ampliação do conceito de dialogicidade. Esta autora faz uma reflexão da capacidade do ser humano de intervir e modificar o mundo por meio da consciência da ação.

Outros dois destaques são em relação à perspectiva Freireana para a construção de um PPP, em que Lima (2011) amplia o repertório, enfatizando a participação e o diálogo; e, a reflexão sobre o desenvolvimento das práticas diárias da Coordenação Pedagógica proposta no estudo de Giovani (2013).

Os estudos acima descritos contribuem, de várias formas, para a pesquisa que desenvolvo. Todos enfatizam o PPP como um documento que precisa ser construído com a participação da comunidade escolar e como objeto a ser contemplado na formação continuada dos professores. Também reconhecem que o PPP não prevê modelos determinados para os desenvolvimentos das atividades docentes e discentes, mas tem a função de orientar, ao longo do ano, os objetivos da escola e do trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Contudo, isso requer alguns procedimentos sistematizados, como o planejamento diário e objetividade ao analisar as questões específicas do dia a dia na Unidade Escolar, entre outros.

Outro aspecto enfatizado pelos pesquisadores diz respeito às dificuldades que os Coordenadores enfrentam no trabalho com os professores e na tomada de decisões, procedentes do distanciamento da prática diária do coletivo docente.

Ao estudar essas pesquisas correlatas é notória a diversidade de realidades que enfatizam características específicas sobre a formação do CP e apontam para transformações da trajetória do profissional em questão.

Esses estudos diferenciam-se pelo intuito de compreender e contribuir para o aperfeiçoamento das ações que de fato possam ser inseridas nesse percurso, a partir do entendimento de que o PPP é orientador para o desenvolvimento e a discussão contínua das ações praticadas no âmbito escolar, ao longo do ano.

Com a intenção de responder ao questionamento – quais são as contribuições da Pedagogia Freireana para a prática do Coordenador Pedagógico, como sujeito



articulador do PPP, minha pesquisa se apresenta organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresento os objetivos da pesquisa e as perspectivas teóricas que estão subjacentes ao desenvolvimento do estudo. No segundo capítulo discorro sobre a metodologia, evidenciando o contexto da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos metodológicos para a produção dos dados. No terceiro capítulo desenvolvo a análise das evidências obtidas e, por fim são elaboradas as considerações finais.

## **CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

### **1.1 – O Coordenador Pedagógico, a compreensão da sua identidade e atuação profissional**

Início os estudos de referencial teórico pelo sujeito desta pesquisa, o Coordenador Pedagógico (CP) que, nesse caso, desenvolve suas atividades em Escolas públicas no Estado de São Paulo.

O profissional CP é muito conhecido por toda a comunidade escolar e é comum, nas Escolas onde atua, ser acionado para resolver questões diversas – seja com relação ao aluno, à família, aos professores ou até mesmo questões ligadas à estrutura física da Unidade Escolar.

Sobre a sua função, há múltiplas compreensões sobre as atividades a serem desenvolvidas, como abordam as pesquisadoras Placco e Souza (2012) ao realizarem um estudo com diretores de Escolas para investigar a importância deste profissional e da sua atuação na Escola. As autoras afirmam que os diretores, sujeitos de sua pesquisa:

[...] ressaltam que a presença do CP é fundamental na escola e que este contribui muito para o trabalho da direção. Entendem que o CP está ligado ao aluno, ao professor e à comunidade escolar, ou seja, todas as instâncias da escola e fora dela. Assim, da perspectiva dos diretores o CP é um profissional que integra a gestão, tem participação nas decisões, é responsável pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola (p. 11).

Não só em apontamentos da literatura, mas também com o que observamos nas Escolas, é possível dizer que o professor que passa a ocupar o cargo de Coordenador Pedagógico é aquele que, frequentemente, demonstra boas práticas em sala de aula, tem atitudes de liderança perante os outros docentes, demonstra capacidade de organização entre outros aspectos viáveis ao cargo e, por vezes, não está preparado para o desenvolvimento da função. Assim, torna-se CP a partir de um

convite, às vezes sem preparação e consciência das competências necessárias para desenvolver tal função.

É importante salientar que a função ou cargo de coordenador pedagógico não tem como pré-requisito qualquer formação específica, sendo as condições formativas semelhantes àquelas exigidas para o docente: o curso de graduação em pedagogia (com algumas alternativas como complementação pedagógica ou especialização com carga horária específica conforme exigências das instituições). Com a formação inicial, o coordenador pedagógico é considerado habilitado para o trabalho formativo e organizacional junto aos professores e demais componentes da comunidade escolar (HERCULANO, 2007, p. 26).

A formação inicial do profissional que atuará, em geral, como CP se dá no curso de Pedagogia, graduação que habilita o profissional para lecionar na Educação Infantil (pré-escolar) e no Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano). Por vezes, este Coordenador demonstra dificuldade em argumentar com os professores especialistas, que lecionam no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, por acreditar não ter “conhecimento” suficiente para discutir os conteúdos específicos relacionados à matéria que os professores lecionam.

Essa dificuldade também é percebida quando o CP é um professor com formação na área de conhecimento específico e assume a função de Coordenação das séries iniciais. Nessa situação, a dificuldade demonstrada é no diálogo com os professores alfabetizadores, pelo fato de ser um conhecimento/aprendizado que não foi contemplado em sua formação inicial – no curso de licenciatura/graduação que o habilitou para ser professor da Educação Básica. Embora seja exigido que o professor tenha licenciatura, os conhecimentos específicos para sua formação docente tratam, quase que exclusivamente, da didática e das metodologias direcionadas aos alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Placco e Souza (2012) analisam a visão que os próprios Coordenadores Pedagógicos afirmam ter dos profissionais CPs:

[...] aderem às atribuições organizativas, e normalmente ficam imersos nelas, sem poder se dedicar como gostariam e deveriam ao pedagógico, sobretudo no que se refere à formação dos professores da escola, essa adesão acaba por gerar contradições em suas ações,

[...] produzem angústia nos profissionais, pela tensão causada entre o que eles acreditam que devem fazer e o que lhes é atribuído como demanda (p. 11).

A falta de clareza quanto às atribuições do CP, mencionadas pelas autoras, denota que o CP pode assumir demandas de todos os tipos e, assim, ficar com uma quantidade de tarefas que não permite uma atuação satisfatória na formação docente. Às vezes este profissional assume papéis equivocados que passam a fazer parte da sua rotina.

Em relação ao que os professores entendem estar vinculado à gestão, as autoras destacam que o trabalho do CP é entendido como:

[...] elo entre o aluno, o professor e a direção, também se refere ao CP como mola impulsadora da relação entre as partes da escola e como mediador dos conhecimentos com os professores. [...] cabendo a ele ainda orientar as atividades dos projetos do dia a dia, responsabilizar-se pelo desenvolvimento de cada criança, organizar os planejamentos e o material que o professor vai estudar [...] cuidar dos alunos indisciplinados, dos pais impacientes e das urgências da Secretaria da Educação (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 12).

Nesse sentido, percebe-se o CP como um “suporte” ao professor e que está à sua disposição para auxiliar em todas as necessidades, como explicam Placco e Souza (2012):

Para os professores o CP é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades, enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor x parceiro/solucionador de problemas (p. 13).

A função do CP não sendo bem delimitada permite, aos diferentes profissionais da Escola e de acordo com suas necessidades, a definição de diferentes atribuições. Em alguns casos o profissional-coordenador é o que exerce o cargo na função de auxiliar do diretor para as questões burocráticas; em outros casos, cabe ao CP resolver os problemas disciplinares dos alunos.

Baseadas na concepção de Dubar (1977), as pesquisadoras Placco e Souza (2012) investigam a identidade profissional do CP e esclarecem que este profissional:

[...] se constitui no trabalho, no cotidiano, observa-se que o CP acentua suas atividades as dimensões relacionais e articuladoras, dimensões valorizadas por ele e pelos demais na escola [...] neste sentido, assumir atribuições diversas e por vezes contraditórias revela uma identidade de solucionador de problemas, “apagador de incêndios”, recebendo em contrapartida demandas a ela relacionadas, num movimento dialético de atribuição e pertença, base da constituição de sua identidade profissional (p. 17).

O trabalho pedagógico que está na designação do cargo fica, por vezes, em segundo plano. Porém, essa é a expectativa sobre a tarefa do CP por conta da sua formação e dos conhecimentos que devem contribuir para que os professores aprimorem suas práticas em sala de aula, visando ao aprendizado do aluno.

Em complemento à discussão proposta pelas autoras, recorreremos à definição de Tardif (2014) sobre o que é a Pedagogia, tão importante na formação deste profissional.

A pedagogia é um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a “pedagogia” é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (p. 117).

Para Tardif (2014), a Pedagogia respalda o professor nos processos de ensino e de aprendizagem. O professor que cursar Pedagogia terá, tecnicamente, conhecimentos para realizar uma análise quanto ao desenvolvimento desses processos.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011) cabe ao Coordenador Pedagógico:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. [...]. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do

desenvolvimento dos professores [...] imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador (p. 230).

Dentre os aspectos importantes a serem considerados na função do Coordenador Pedagógico é destaque o seu papel na formação de professores para atuar no aperfeiçoamento da didática e das metodologias, visando um melhor aprendizado dos alunos. A citação acima ressalta, também, outro aspecto importante a ser abordado na presente pesquisa que é o compromisso do CP com essa formação para, assim, implementar o projeto escolar, promovendo uma reflexão coletiva sobre as ações previstas no PPP como orientador da prática.

Clementi (2006) complementa essa discussão, afirmando que:

[...] coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano. Juntos devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade, como promover maiores reflexões entre alunos e metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação, ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola (pp. 53-54).

A partir da citação de Clementi (2006), podemos pensar a atuação do CP não como um “supervisor dos professores” ou, apenas, aquele que prioriza, em sua prática, ações de “secretário dos professores” disponibilizando materiais necessários às aulas, mas sim uma atuação que o leva a pensar neste profissional como um “parceiro na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano” (p. 54).

As formações de professores que geralmente ocorrem nas Escolas são desenhadas a partir da percepção de uma situação problema ou de uma necessidade organizacional, verticalmente apresentada e não consideram a participação dos docentes que, de fato, têm a responsabilidade de desenvolver práxis que tenham como horizonte a educação problematizadora.

Se a leitura da ação do CP for realizada à luz de uma educação problematizadora de Freire (1977), tal ação estará fundamentada na crença da humanização dos educadores e dos educandos que problematizam o objeto de ensino e possibilitam condições para que ocorra a superação do conhecimento do nível da

“doxa” pelo verdadeiro conhecimento que se dá no nível do “logos” (p. 71). Pensando desta forma o Coordenador também problematizará as discussões, levará aos seus professores pautas não acabadas, oportunizando decisões dialéticas, de modo a envolver e comprometer os professores nos processos decisórios.

Ação-reflexão é uma expressão recorrente na obra de Paulo Freire, designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, e assim ambos se refazem continuamente (Kronbauer, 2016, apud, ATRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 23).

Ao tratar desse aspecto, Torres (2006) afirma que:

[...] a ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas [...]. Esse coordenador que vem sendo discutido - e temos acreditado como viável integrador – que está envolvido na construção do projeto pedagógico e assume o currículo como espaço de atuação, necessária e principalmente, tem o professor em parceria, sendo mediador entre este e um projeto pedagógico mais amplo (p. 46).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) aborda uma concepção de Educação que se materializa na relação entre o professor e o aluno, quando o educador consegue unir a teoria e a prática, considerando que ambos são sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem. Ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos. Nessa obra o foco é indicar quais são as exigências nos processos de ensinar e de aprender, visto que ensinar exige criticidade ao professor e ao aluno.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa obra, o autor também considerada a capacidade crítica do professor em busca de novos conceitos e pensamentos por meio do diálogo, da não

memorização sem significado e com domínio do conteúdo, no intuito de formar alunos autônomos, capazes de aprender, sempre.

André e Vieira (2012) abordam os saberes necessários ao Coordenador Pedagógico na contemporaneidade e em uma perspectiva contrária ao pensamento de que este assume uma função de técnico eficiente; e, de portador de soluções instrumentais a partir da aplicação de normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado. Os autores também se referem à reflexão da prática do CP em relação à formação docente que,

[...] concebe o professor como um intelectual transformador, uma verdadeira “autoridade emancipatória” nutrida pelos ideais de liberdade, igualdade e democracia, que devem ser postos em prática na educação dos seus alunos, para que se tornem cidadãos participativos e transformadores da realidade social. [...]. A discussão dos saberes docentes situa-se neste contexto de crítica à concepção do professor como técnico e da valorização das dimensões reflexiva, crítica, ética e política da formação docente, de interesse nos processos de constituição da profissionalidade e da identidade profissional dos docentes, de destaque ao papel da reflexão e da pesquisa sobre a prática (p. 13).

Em capítulo dedicado aos saberes necessários para a prática do Coordenador Pedagógico, as autoras ressaltam o olhar sobre as necessidades básicas de um profissional crítico e reflexivo, consciente da dinâmica escolar e das demandas apresentadas como o trabalho diretamente ligado “às pessoas”. Para estes não se aplicam técnicas, mas cria-se um ambiente propício para que reflitam sobre a própria prática e em busca de um caminho por soluções inovadoras e apropriadas a cada realidade em que vivem. Em geral, os acontecimentos nas Escolas são muito parecidos, mas em cada comunidade determinados fatores se sobrepõem por questões culturais locais.

A percepção do CP como um sujeito histórico, crítico, participativo e humanizado o torna um profissional atuante em cada necessidade e de acordo com a realidade que se apresenta. Assim, a atuação do Coordenador e a sua identidade profissional encontram-se continuamente em constituição.

As produções de André e Vieira (2012) sobre a atuação do CP retomam a concepção de Fusari e Garrido (2000) ao defenderem que:



[...] o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico na escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre sua ação e sobre o contexto em que trabalha bem como, pode-se afirmar, favorece o próprio repensar do coordenador sobre sua atuação (p. 22).

Encontramos várias referências e produções acadêmicas que dão ênfase ao trabalho do Coordenador como articulador do PPP. Esse compromisso e intencionalidade deverão estar expressos nas ações de formação continuada docente. Frequentemente ouvimos relatos dos Coordenadores comentando que no cotidiano existem “prioridades” que ocupam todo o tempo e que, por isso, efetivamente, não há tempo para o trabalho pedagógico, sendo muitas vezes disponibilizado inclusive o pagamento de horas extras para que o CP realize encontros pedagógicos frequentes e fora do horário de aula.

A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 05) traz contribuições nesse sentido. As autoras identificaram que:

[...] a maioria dos coordenadores investigados, ao falar de suas atribuições na escola, manifestou uma tensão entre o desejado (como entendem a função, abrangendo acompanhamento de professores e alunos) e o vivido (o que concretamente realizam na escola, que é prioritariamente o atendimento à demandas administrativas) [...] muitas vezes não se sabe qual é o seu campo específico de atuação [...] enfim quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe (p. 05).

O CP assume a liderança da Escola em conjunto com a direção e uma vez estabelecida a função de cada um, este profissional deverá posicionar-se frente às demandas diárias delegando tarefas possíveis a outros profissionais. Dentre essas tarefas, destacam-se: o atendimento telefônico, o acompanhamento da entrada e a saída dos alunos – momento necessário/importante para a aproximação com os pais e a verificação das agendas dos alunos, local em que se registra a comunicação diária da família com a Unidade Escolar.

Esse profissional, por vezes, também atua como um inspetor de alunos e realiza trabalhos administrativos, como orientação aos alunos indisciplinados e às e famílias – o que seria uma atividade pertinente ao Orientador Educacional, além de se preocupar com a manutenção do prédio, materiais de consumo e coordenação de

eventos. Nesse sentido, pode-se inferir que os CPs se descuidam da essência do seu trabalho e se ocupam de tarefas secundárias por não terem clareza sobre qual é exatamente o seu papel.

O que se observa é um profissional que não consegue encontrar espaço de atuação, nos âmbitos físico e material (tempo, local, material, acesso a todos os professores, etc.) ou disponibilidade interna e motivação (predisposição, competência, confiança, desejo, etc.) para desenvolver a ação de coordenar, que como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que neste caso equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 48).

Entre as atividades específicas da atuação do CP, destacam-se a orientação e o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, visando à melhoria da qualidade do planejamento e do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O CP, ao acompanhar as aulas, poderá definir, juntamente com os professores, as ações a serem desenvolvidas frente às necessidades dos alunos, com especial atenção aos que apresentam, por exemplo, dificuldades de aprendizagem e problemas de disciplina.

Para administrar a dinâmica das tarefas no dia a dia, o CP precisa de muita atenção para que não fique “refém” das situações que parecem emergenciais e precisam ser resolvidas imediatamente, mesmo quando não dizem respeito, especificamente, ao seu trabalho.

A reflexão e a ação para o desenvolvimento da autonomia da equipe docente e demais profissionais da Escola pode ser o caminho para evitar excesso de demandas que fogem ao escopo das ações do CP, e para que possam agir na tomada de decisões em situações pedagógico-administrativas.

O CP só conseguirá formar uma equipe que, aos poucos, desenvolva a sua autonomia, se estiver em concordância com a direção escolar para a realização das suas funções. É necessário que o profissional dessa área realize a sua função em parceria com a direção e trabalhe de forma colaborativa com a comunidade escolar. Mas para isso alguns domínios são necessários ao coordenador para:

[...] que se pretenda mediar os processos educacionais na escola diz respeito ao conhecimento do grupo de professores: os aspectos grupais e individuais, as histórias de cada um, seus valores e crenças, seus desejos e motivações, sua formação, sua experiência, os conhecimentos que domina, como desenvolve sua ação de ensinar, suas representações sobre a escola, sobre o ensino, sobre o aluno, sobre a aprendizagem, sobre as famílias [...] é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – a própria escola, com suas políticas, propostas e os atores que dela participam (PLACCO; SOUZA, 2012, pp. 51-52).

Para que o CP possa desenvolver as suas atividades, será necessário conhecer os profissionais com os quais irá trabalhar, a trajetória da Unidade Escolar e compreender os valores que permeiam o ambiente escolar no qual ele está inserido para, então, estabelecer um diálogo acolhedor. Esse profissional poderá lançar mão de estratégias formativas e propor situações direcionadas ao seu aprimoramento profissional e à inovação das práticas docentes, cuidando para que as mudanças não causem desconforto.

Acreditar que o coordenador pedagógico pode ser um agente de mudanças, trazendo importantes contribuições para a formação profissional e pessoal do professor, implica que este profissional estabeleça coletivamente espaços que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal/profissional do professor articulados entre si, de forma sistêmica e intencional, valorizando os conhecimentos prévios e experiências de vida dos professores que acompanha, para que dessa forma esses profissionais se apropriem do seu processo de formação, estabelecendo relações entre o conhecimento apropriado e sua história de vida, revelando em sua prática pedagógica os movimentos de conscientização profissional alcançados (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, apud, PLACCO; ALMEIDA, 2012, pp. 27-28).

O Coordenador Pedagógico é um importante elo entre a formação docente e os projetos elaborados na Escola; dessa forma, tem importante responsabilidade no desenvolvimento de sua função.

## 1.2 – O Coordenador Pedagógico como articulador do PPP e a contribuição da Pedagogia Freireana para essa prática

O PPP da Escola é o documento que registra as decisões da comunidade escolar sobre o Currículo e sua implementação. É considerado um projeto porque reúne as propostas de ação dentro de um determinado período de tempo; político por considerar a Escola como um espaço de formação de educandos conscientes e críticos; pedagógico por organizar as atividades educativas imprescindíveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Esse documento indica caminhos a serem seguidos pela direção, coordenação pedagógica, alunos, familiares e demais funcionários de apoio, ou seja, por todos os atores que constituem a identidade da Escola, contribuindo assim, ao longo do ano no alcance das metas a serem realizadas.

O PPP traz, necessariamente, uma concepção de Educação, e quando gerado a partir de uma concepção democrática de Educação não se põe como um “manual com regras”, um texto congelado e engessado, mas como uma referência dinâmica e viva.

Assumindo a necessidade de atribuir um novo sentido para o PPP, pautado em referenciais Freireanos, Saul (2013) afirma que:

O que se pretende por em discussão é a possibilidade de que esse instrumental de trabalho, tanto em seu planejamento como em sua execução, seja um registro dinâmico de decisões do currículo como expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na escola, constituindo-se em um bom pretexto para abrir espaço a uma reflexão crítica sobre a realidade concreta, estimulando a transformação de práticas e gerando ações coletivas comprometidas com a luta por justiça social. Por essa razão o PPP não pode ser tomado como um projeto, em sua aceção exclusivamente dicionarizada (p. 103).

Essa compreensão está calcada na politicidade da educação, assim explicitada por Freire (1987):

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de: a favor de

quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. [...]. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (p. 27).

Em suas obras, Freire (1987) deixa claro que não existe Educação sem política e que o Ser político é aquele que entende o contexto de sua atuação na sociedade, que tem princípios e objetivos claros e oportuniza a todos o conhecimento e seu poder de decisão, não por ter sido direcionado, mas por ser consciente do seu papel na sociedade.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico contempla muito mais do que procedimentos. Trata-se de um projeto que precisa ser flexível para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, ao contexto escolar e, portanto, que não seja considerado uma peça para ficar “guardada” na Escola, mas, ao contrário, que seja um instrumental político-pedagógico, em seu processo e em seu resultado, “vivo e real”. Além disso, um projeto ativo e inacabado, pois no decorrer do ano as novas propostas vão permeando o fazer pedagógico e transformando-se em um novo projeto para ser apresentado no ano seguinte. Logo o PPP é o exercício de elaboração do saber pedagógico para orientar a prática, portanto, se constitui em um processo dinâmico e em contínua construção.

Para Freire, “[...] o homem se sabe inacabado e por isso se educa [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação” (FREIRE, 1983, p. 27). Segundo ele, a busca do ser mais nos torna conscientes do inacabamento, isto é, sempre há o que aprender, todos os dias há renovação da aprendizagem.

Todos os dias nos deparamos com novos contextos que exigirão novos olhares e novas reflexões. A Escola é um ambiente no qual trabalhamos com pessoas, tendo em vista um projeto de humanização, na perspectiva de “ser mais”. O trabalho em Educação requer, portanto, uma construção coletiva e dialogada, em constante revisão, replanejamento, de modo a considerar diferentes e novas leituras da realidade.

### 1.2.1 – Referenciais Freireanos: subsídios para a prática do Coordenador Pedagógico – uma trama conceitual

Para Paulo Freire (1994), os acontecimentos da vida compõem tramas historicamente situadas e sujeitas a múltiplos condicionamentos. “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (p. 17). Cabe ao ser humano “puxar os fios” dessas tramas para compreendê-las e agir em uma direção contra hegemônica, possibilitando o caminhar no sentido da libertação.

Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise (SAUL, 2013, p. 107).

A trama conceitual aqui apresentada inspira-se na trama conceitual Freireana, definida por Saul e Saul (2017) como um instrumento teórico-metodológico para representar aspectos do referencial da pesquisa, que toma por base conceitos e princípios da Pedagogia de Paulo Freire.

Dentre as disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores PUC-SP, ao frequentar a Cátedra Paulo Freire<sup>7</sup>, encontrei

---

<sup>7</sup> Cátedra Paulo Freire: Paulo Freire foi professor da PUC/SP, no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980 -1997). Após o seu falecimento, em sua homenagem, a PUC/SP criou no 2º semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação (Currículo). A Cátedra vem sendo compreendida para além de um lugar de homenagem a uma personalidade. Na PUC/SP, em particular neste Programa, temos entendido a Cátedra como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas para a educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Em outras palavras, homenageamos Paulo Freire, do jeito que entendemos que ele gostaria de ser homenageado, estudando com rigorosidade o seu pensamento, para compreendê-lo e para recriá-lo. Estudar e pesquisar o pensamento de Paulo Freire na PUC/SP, hoje, situa o Programa de Educação: Currículo ao lado de um grande contingente de estudiosos e centros que elegem o pensamento de Paulo Freire, como objeto de suas investigações teóricas e/ou inspiração para suas práticas. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3129/2067>.

um espaço acadêmico de Ensino que muito contribuiu para a composição dessa fundamentação teórica.

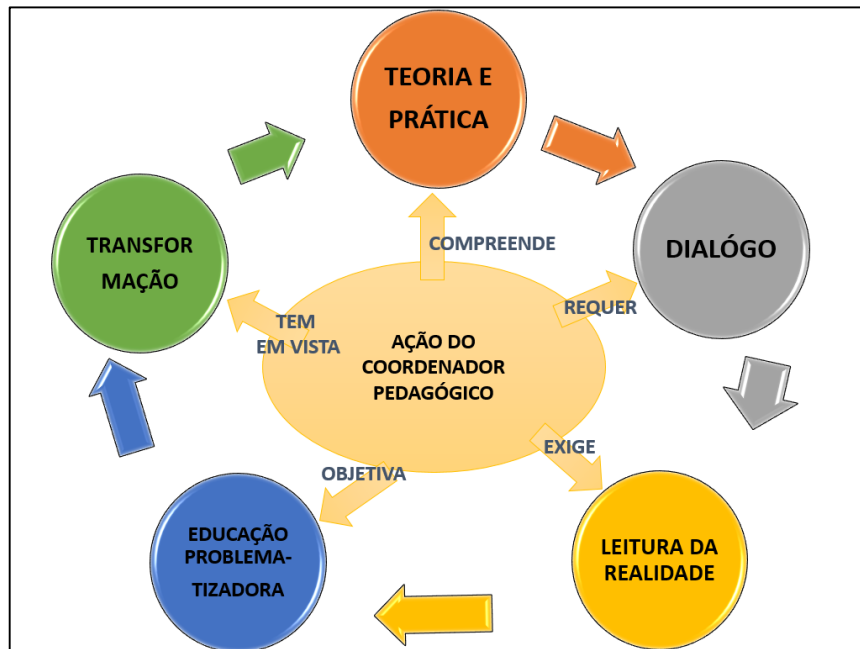
No artigo intitulado O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática, Saul e Saul (2017) apresentam o cenário da construção desse conceito – a trama conceitual Freireana:

Desde o ano de 2001 a Cátedra Paulo Freire vem utilizando a prática de construção de tramas conceituais (SAUL; SAUL, 2013) como forma de trabalhar com conceitos apresentados na obra de Paulo Freire. O que faz com que as tramas sejam possíveis é o caráter relacional do pensamento desse autor. De acordo com Freire (1979, p. 62), “[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade”. Tais conotações decorrem da compreensão de ser humano desse autor como sendo um ser inacabado, historicamente situado e que não só está no mundo, mas com ele, estabelecendo relações que lhe permitem apreender a realidade para nela interferir em uma perspectiva transformadora (p. 06).

Os autores abordam a Trama Conceitual a partir dos referenciais Freireanos, com o objetivo de contribuir para o ensino e para a pesquisa. Os conceitos unem-se a partir de um conceito central, facilitando o entendimento das implicações dos conceitos apresentados, demonstrando a interdependência entre eles, como definem:

As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre eles, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. Quando a seta apresenta duas direções significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada (SAUL; SAUL, 2017, p. 06).

Figura 01 – Trama Conceitual da Ação do Coordenador Pedagógico no contexto de referenciais Freireanos



Fonte: elaboração da pesquisadora.

A ação do coordenador pedagógico implica relacionar teoria e prática no contexto educacional descrito no PPP. Por meio da análise de práticas busca-se o rigor teórico para compreender caminhos possíveis com o apoio de conhecimentos construídos ao longo da história. Também cabe lembrar que dentre as competências que o profissional - coordenador - deve apresentar, inclui-se a competência técnica.

Tal competência se dá na experiência de viver a dialética entre a teoria e a prática, como explica Freire (1997):

[...] tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (p. 11).

Nessa experiência, a formação teórico-prática trará o embasamento necessário para as decisões do educador frente às ações educativas. De acordo com Saul (2013):



Paulo Freire deixa claro que não há prática educativa sem conteúdo cabendo, porém, perguntar: “Qual é o conhecimento que importa?”. Na proposta freireana, importam os conhecimentos significativos. Esses conhecimentos construídos em diálogo com os educandos e a partir de suas situações - limite são aqueles que permitem a leitura crítica da realidade, isto é, que ajudam a explicá-la de forma cada vez mais rigorosa, buscando a razão de ser dos fatos em um processo de superação do senso comum e não de ruptura com o saber de experiência feito (p. 111).

A propósito, a prática educativa na perspectiva Freireana pressupõe uma construção por meio do diálogo, “uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico na educação libertadora” (ZITKOSKI 2016, p. 117). Por meio do diálogo podemos manifestar nossa maneira de ver e a possibilidade de agir; e, ao ouvir, compreender o outro. Portanto, o diálogo que se estabelece entre pares – professores e professores; professores e coordenadores – tem objetivos em comum e voltados ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (FREIRE, 1987, apud, SAUL, 2013, p. 112).

Portanto, a ação do CP requer diálogo. A partir do diálogo verdadeiro poderá criar condições para a construção do conhecimento docente em prol de tornar compreensível e concreta a proposição anunciada no PPP. Além disso, sua ação exige a leitura da realidade, por meio da qual é possível identificar para quem as práticas escolares serão elaboradas. Essa leitura permite entender o contexto e compreender os valores e a cultura da Escola.

Ler a realidade da escola implica conhecer a comunidade escolar, suas práticas e necessidades. É importante saber qual é a percepção da comunidade sobre a educação, a escola, o currículo, o que acontece na sala de aula, e como se dá à formação dos educadores. A leitura da realidade é um ato de conhecimento crítico e criativo sobre

a razão de ser das situações, com vistas a transformá-las (SAUL, 2013, p. 112).

A partir da citação de Saul (2013), podemos perceber a dimensão dessa realidade quando pensamos em educação escolar, que nos faz ver o docente e o aprendiz como seres únicos, com vivências ímpares, com valores e necessidades distintas, e nos cabe trabalhar com essas “diferenças” por meio de um diálogo que promova uma metodologia com estratégias que acolham, integrem e valorizem a importância de cada um.

Em suas obras, Paulo Freire nos apresenta a leitura da realidade na perspectiva de transformá-la.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade da sua própria capacidade para transformar [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, apud, STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 48).

Por mais obstáculos que se tenha na Educação, com problemas de diversas origens como a dificuldade da aprendizagem, as questões financeiras ou familiares, no ambiente escolar, é possível mobilizar oportunidades para desenvolver e transformar situações. O conhecimento favorece a compreensão das razões de ser das situações-limite e oferece elementos para pensar a superação das mesmas.

Portanto, o CP precisa compreender que o seu trabalho também reflete no trabalho do professor, sendo que esse tem “o desafio de ler o mundo e se posicionar frente a ele, assumindo uma postura autônoma, crítica e intencional, no sentido da mudança, isto é um posicionamento ético e político, mobilizado pela consciência” (JOANETE, 2011, p. 53). Dessa forma, pode-se afirmar que a ação do CP objetiva a Educação problematizadora enfatizada na obra “A Pedagogia do Oprimido”, em que Paulo Freire discorre sobre as concepções de uma Educação bancária (domesticadora) e da Educação problematizadora (libertadora), tal como seus comentadores ressaltam:

De acordo com Freire (1987) os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há perspectiva de se educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada para a visão de um sujeito acabado, concluso (SARTORI, 2010 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 135).

Na concepção da Educação bancária, observa-se uma Escola reprodutora de conhecimentos, onde são “passados” conceitos definitivos, cabendo ao aluno decorar e reproduzi-los sem reflexão e sem expressar o seu posicionamento. A relação estabelecida entre o conceito apresentado e a compreensão da realidade observada fica comprometida ou inexistente.

Em relação ao PPP, podemos considerar que o CP, quando faz adesão à Educação problematizadora, supera tecnicismos e praticismos, dando lugar a momentos de formação que partem da experiência vivida e suscitam a práxis educativa.

[ ] os pressupostos da concepção da educação, segundo Freire (1997), estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 1987, p. 71). Isso posto, cabe ao educador também “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza (FREIRE, 1983, p. 81), ou seja, não é sua função dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formatado, acabado, estático. Para Freire (1983), o ato de problematizar é um ato dialético, uma vez que ao sujeito que problematiza é muito difícil que não se sinta comprometido com o processo que se instaura (SARTORI, 2010, apud, STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 135).

Na concepção da Educação proposta por Freire, os sujeitos tornam-se conscientes e críticos reflexivos, deixando de reproduzir para criar, tendo o inconformismo como elemento disparador.

Quando o CP mobiliza os docentes à corresponsabilidade na tomada de decisão, permite ao coletivo o desenvolvimento da proposta com coerência e responsabilidade em cada etapa do processo educativo. A ação do coordenador

pedagógico, por meio do PPP tem em vista a transformação da realidade apresentada:

A ideia de dialogicidade distingue-se, na pedagogia de Freire, como reflexão compartilhada a partir da experiência da cotidianidade. Segundo Freire, a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1988a, p. 77). O autor considera o diálogo como instrumento transformador do mundo porque promove um pensar verdadeiro e crítico “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1988, apud, FERREIRA; SANTOS; SOUZA, 2014, p. 43).

É necessário que o ambiente escolar esteja permeado de diálogo, que se tenha consciência da necessidade dos conhecimentos teórico-práticos, incluindo as dimensões política e técnica no quadro de uma Educação problematizadora.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Educação transformadora objetiva que os indivíduos sejam comprometidos consigo, com o outro e com a sociedade. “Quando os educandos aprendem realmente, estes vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, sempre ao lado de outro sujeito do processo, que é o professor” (BRUNO, 2012, apud, ALMEIDA; PLACCO, 2016, p. 77).

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para desenvolver o trabalho de investigação, tendo em vista justificar procedimentos e instrumentos para a produção dos dados.

A metodologia desta pesquisa tem abordagem qualitativa e utiliza como procedimento, a entrevista semiestruturada. Pautada na definição de Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa trata-se de um importante instrumento de pesquisa pois demonstra questões pertinentes às relações humanas subjetivas, fundamentando a pesquisa qualitativa de forma histórica e filosófica, bem como detalha a técnica de como se deve realizar a pesquisa qualitativa, o autor define o termo qualitativo da seguinte forma:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.2).

### **2.1 – Entrevista Semiestruturada**

Segundo Manzini (1990/1991) uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado, mas de forma a estabelecer um diálogo mais casual, evitando induzir as respostas do entrevistado.

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (p. 154).

Para a construção do roteiro de entrevista foram considerados aspectos relevantes do cotidiano que dizem respeito às atribuições do coordenador pedagógico.

Quadro 01 – Roteiro de entrevista: objetivos e questões

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p><b>Identificar a importância da formação para a coordenadora.</b></p>	<p>Como foi sua formação para atuar como CP? E nesta Escola, existe trabalho de formação continuada para você e os professores? Com que frequência e com que duração acontece a formação?</p> <p>Como você avalia as formações das quais você participou? Que influências elas têm no seu trabalho como CP?</p>
<p><b>Compreender a concepção de escola e a atuação do CP, nesse contexto.</b></p> <p><b>Identificar se há distanciamento entre o que é planejado e o realizado e as possíveis explicações para esse fato</b></p> <p><b>Identificar dificuldades do CP para conciliar demandas cotidianas com desenvolvimento da proposta pedagógica da Escola, especialmente no seu trabalho formativo com os docentes.</b></p> <p><b>Compreender as razões que explicam as dificuldades do CP na orientação de professores para colocar em prática o Projeto Político Pedagógico da Escola.</b></p>	<p>Qual é a proposta dessa escola em relação à formação dos alunos?</p> <p>Você está de acordo com essa proposta?</p> <p>Qual é a atuação do CP, no desenvolvimento da proposta da escola?</p> <p>Descreva brevemente, a sua rotina de trabalho, as ações que você realiza, como CP.</p> <p>Como é compreendido o PPP nesta escola?</p> <p>Quem elabora o PPP, na escola?</p> <p>Qual é a sua atuação como CP, em relação ao PPP?</p> <p>Há dificuldades para colocar o PPP em prática? Explique isso.</p> <p>Há ações que você planeja e não consegue realizar? Conte um pouco sobre isso. Em caso afirmativo, por que isso acontece?</p>
<p><b>Identificar a percepção do CP quanto à relação teoria - prática na formação docente.</b></p>	<p>Você desenvolve trabalho de formação dos professores?</p> <p>Descreva, brevemente, como você faz essa formação de professores em serviço.</p> <p>Como você seleciona e organiza, no tempo, os conteúdos da formação?</p>
<p><b>Identificar as principais atribuições do Coordenador Pedagógico na escola em relação à formação dos professores.</b></p> <p><b>Identificar se o coordenador pedagógico percebe necessidades de mudanças na prática pedagógica e o seu posicionamento frente a essa percepção.</b></p> <p><b>Identificar se o CP tem, ou como busca, apoios para realizar a sua função.</b></p>	<p>A escola tem horários pré-definidos para Reuniões Pedagógicas? Quais os temas mais relevantes discutidos? Como são escolhidos os temas?</p> <p>Além de você e dos professores, alguém mais participa das Reuniões Pedagógicas?</p> <p>Você tem apoio para auxiliá-lo na busca de suporte (conteúdo, materiais, procedimentos) a serem utilizados na formação? Se não, como você resolve essa questão, quando ela se faz necessária?</p>
<p><b>Indicações para o aperfeiçoamento da prática do CP e da prática pedagógica dos professores.</b></p>	<p>Que sugestões você tem para aperfeiçoar a ação do CP tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores?</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

## 2.2 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três coordenadoras de Escolas públicas de São Paulo que, ao serem consultadas, por mim, afirmam trabalhar com princípios da Pedagogia Freireana.

Acresce-se a esse critério o tempo de trabalho do coordenador, em sua função, assim considerado: ter cinco ou mais anos de atuação nessa função, podendo estar, no período de realização da entrevista, em qualquer segmento de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos.

As coordenadoras selecionadas para participação da entrevista declaram ter em sua formação estudos pautados nos referenciais Freireanos, a CP 1 declara ter trabalhado na Gestão Pública de Paulo Freire, e ter sua complementação formativa apoiada em princípios Freireanos. A CP 2 declara que a unidade escolar em que trabalha, o CIEJA, tem todo seu projeto pedagógico pautado em princípios Freireanos e a CP 3 tem formação na PUC e participa das aulas na Cátedra Paulo Freire.

Para caracterização dos sujeitos e para conhecer o profissional entrevistado - desde formação e o caminho percorrido para chegar à Coordenação Pedagógica, foram coletadas as seguintes informações: formação acadêmica (graduação e pós-graduação); atuação na Educação Básica e atuação na função de CP.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM AS COORDENADORAS**

A partir da produção de dados nas entrevistas, são analisadas as razões das dificuldades do Coordenador Pedagógico ao trabalhar na aproximação entre o Projeto Político Pedagógico e a prática dos professores.

As categorias de análise – teoria e prática, diálogo, leitura da realidade, educação problematizadora e transformação da realidade – expressas na trama conceitual (capítulo I), são norteadoras da análise dos dados e da discussão dos caminhos possíveis para a superação do problema que originou a investigação.

#### **3.1 – Teoria e Prática: uma relação valorizada pelas coordenadoras, porém, ainda não muito bem compreendida**

Na Pedagogia do Oprimido, Freire nos fala sobre a condição do ser humano, um ser da práxis: “[...] os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121).

Para o autor, práxis significa que as pessoas agem e refletem, e ao refletir agem, ou seja, da teoria passa para a prática e da sua prática chega a uma nova teoria, portanto, a teoria e prática se constituem em práxis. Para que esta ocorra, efetivamente, o educador e educando devem perceber a sua capacidade de interação, respeitando os conhecimentos uns dos outros.

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Assim, podemos considerar, a partir da Pedagogia Freireana, a Educação como aprimoramento da práxis, em busca de ressignificação. Os sujeitos envolvidos são construtores de saberes, considerando que o saber não está somente na teoria separada da prática e da ação, pois para Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis e isso se torna possível por meio da práxis.



Para que o ensino e a aprendizagem possam acontecer de forma efetiva, é necessário que a teoria e prática sejam consideradas na perspectiva dialética, sendo indispensável à formação de sujeitos críticos.

As CPs entrevistadas atribuem grande valor à formação que receberam, acrescida de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional, inicialmente como professora e depois na função de coordenação pedagógica.

Nos relatos das entrevistadas podemos perceber que a caminhada profissional que leva uma professora a exercer a função de CP vem acompanhada pela busca de uma formação específica, que surge nas demandas que se apresentam no exercício dessa sua nova função.

É recorrente na fala das Coordenadoras que a formação continuada, oferecida pelas Secretarias Municipais ou Estadual de Educação ou ainda pelas Universidades, é importante como embasamento teórico e explicita uma pauta de conduta profissional, como relata com mais ênfase em sua fala a CP 1.

Comecei em 1988 e durante a gestão do Professor Paulo Freire<sup>8</sup>, como Secretário de Educação do Município de São Paulo, eu era professora concursada de Educação Infantil com apenas quatro anos de magistério. Trabalhava em uma escola de periferia, EMEI Alexandre Correia, no bairro Jardim Miriam, na divisa Diadema. Fui convidada para fazer parte de um grupo de formação de professores que, posteriormente, seria multiplicador nas escolas do NAE 6 – Núcleo de Ação Educativa<sup>9</sup> – região de Santo Amaro. Dessa forma,

---

<sup>8</sup> Gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991, e realizar uma análise das propostas políticas para a construção de uma educação democrática. Para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade foram traçados quatro eixos, perseguidos durante toda aquela gestão, 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos. O texto descreve o desenvolvimento dessa gestão, assim como as contribuições do educador Paulo Freire para a continuidade de uma educação de qualidade, para além daquela necessária à rede municipal de São Paulo, tendo em vista a importância da educação democrática em todos os espaços da sociedade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>. Acesso em out. de 2017

<sup>9</sup> Os Núcleos de Ação Educativa (NAEs), nome dados às Unidades Coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nas diversas regiões da cidade. Os NAEs substituíram as antigas Delegacias Regionais de Ensino e, desde 2001, o município de São Paulo está dividido em 13 Núcleos. Fonte: MENEZES, E.T.de; SANTOS, T.H. dos. **Verbetes NAEs** (Núcleos de Ação Educativa). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/naes-nucleos-de-acao-educativa/>. Acesso em nov. 2017.

saí da sala de aula e comecei minha formação juntamente com outros educadores – professores, CPs, Diretores etc – não sei qual foi o critério de escolha desse grupo. Tínhamos aulas semanais [aqui a CP está se referindo às formações] com professores da PUC e USP que eram solidários à gestão e seguíamos as orientações da equipe de DOT<sup>10</sup> (Diretoria de Orientação Técnica) da Secretaria Municipal de Educação. [...]. Esses cursos [as formações] duraram muito tempo, era uma formação continuada, e foram fundamentais para minha formação de professora e CP dentro da linha libertadora de educação (CP 1).

O fragmento desse relato aponta para a existência de momentos formativos, no entanto, sem evidenciar como a formação teórica era trabalhada nas aulas – nos encontros formativos – e articulada com a sua prática. A CP 1 não deixa claro se as discussões fomentadas na formação eram a partir da prática, ou seja, “[...] desembutidas dessa prática a teoria nela embutida<sup>11</sup>, nem tão pouco se a formação contribuía para que os participantes do grupo vivenciassem e percebessem que teoria e prática se dão em uma relação dialética.

Destaca-se, aí a relevância de considerar na formação, a dimensão teórico-prática do conhecimento, sem que haja prevalência de uma dimensão sobre a outra.

A fala das CPs evidencia que a formação ocorre no processo de desenvolvimento de suas atribuições e, ao mesmo tempo, buscam a formação para seu grupo de professores formando-se, também.

Eu sou formada em Pedagogia e faço Mestrado em Educação, essa é minha formação acadêmica, e antes de ser coordenadora pedagógica aqui, trabalhei por quatro anos na equipe pedagógica na diretoria de Pirituba e dentre esses quatro anos foram dois anos e meio no Núcleo e um ano e meio fui coordenadora das salas de Leitura, então tenho experiência na docência e na coordenação [...] entendo que meu papel é proporcionar momentos de formação, entendo que quando você está formando você está se formando também (CP 2).

---

<sup>10</sup> Diretoria de Orientação Técnico (DOT); Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica das Coordenadorias de Educação (DOTs-P).

<sup>11</sup> Trecho extraído da aula ministrada pela Professora SAUL, A.M. na disciplina: Seminário de Projetos Integrados: referenciais Freireanos: fundamentos político-pedagógicos para a pesquisa no dia 08/11/2017.

Ressalta-se, também, o interesse da CP em buscar formação por iniciativa própria, nos momentos em que as coordenadoras se reúnem em espaços para, abertamente, conversarem sobre suas realidades e práticas.

Minha formação acadêmica foi a graduação em Letras e para atuar como CP fiz o curso de complementação pedagógica, e a formação para CPs iniciantes oferecidas pelo DOT-P, Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica, Prefeitura Municipal de São Paulo. No entanto, dada a complexidade e a responsabilidade do cargo, iniciei a participação em um grupo de estudos, formado por Coordenadores Pedagógicos da rede, por iniciativa própria dos Coordenadores, desde quando assumi o cargo. Nessas formações tínhamos mais liberdade para discutir os problemas específicos das unidades e pensar coletivamente sobre eles, sentia, portanto, que o estudo realizado era muito mais significativo, por ser menos engessado que a formação fornecida pela DOT-P (CP 3).

No tocante ao PPP, foi possível identificar que a prática planejada e o embasamento teórico utilizado como pressuposto para a prática foram valorizados pela comunidade escolar. Ao se referir ao Projeto Pedagógico, a CP 1 evidencia a sua participação nesse processo.

O PPP é bem compreendido por todos na escola. Particpei da elaboração do PPP, juntamente com a comunidade escolar, também colaborei com a formação continuada dos professores, o que enriquece muitíssimo o trabalho pedagógico. O PPP foi elaborado pelos pais, professores e representantes de alunos, pois [essa] é uma escola comunitária, administrada por pais de alunos (CP 1).

A atuação do Coordenador Pedagógico, a partir dos princípios e concepções Freireanas, tem como pressuposto inicial a leitura da realidade, ou seja, o entendimento de fato, do histórico da escola, valorizando o percurso que a comunidade obteve até o momento da percepção e problematização das necessidades e situações-limite da escola. Mas a constatação somente não basta, é necessário intervir para transformar, e um dos caminhos escolhidos pela CP 3 é o diálogo com as famílias, professores e direção.

Em especial, com o grupo de docentes, esta CP tem trazido para as pautas formativas algumas questões relacionadas ao que foi prescrito no PPP e à prática

efetivamente desenvolvida com os alunos. Esse movimento, ainda no início, é exemplo do caminho a ser percorrido para a efetiva implementação do PPP na Escola.

Cheguei nesta escola este ano, e percebo que teoricamente o PPP é compreendido como um documento importante, o grupo sempre diz que é o documento norteador de propostas, porém, na prática, observo que as ações realizadas se distanciam muito do que é descrito no PPP. Quando cheguei à escola foi-me atribuído a função de “atualizar” o PPP nos aspectos pedagógicos, no entanto, tenho trazido nas discussões coletivas desde o início do ano e nas reuniões com as famílias, aspectos que nos ajude a entender melhor as nossas propostas, clareando nossas intenções para que possamos de fato, viver, pelo menos em parte, o que propomos. Mas é bem difícil, porque as vezes penso que as pessoas não se dão conta da dificuldade que é viver o que idealizamos, o quanto é difícil alcançar os princípios e vivenciar os valores impressos no PPP, e constantemente ouve-se isso já fazemos, sem questionarmos como fazemos, com que frequência, se isso é garantido para todas as crianças [...] (CP 3).

A trama conceitual elaborada nos mostra que cada uma das categorias está interligada com as outras. O desenvolvimento da análise propõe separar as categorias para apresentar, de forma didática, os aspectos selecionados como mais importantes para esta pesquisa, mas ao analisarmos as falas iniciais das coordenadoras entrevistadas percebemos, na prática, a interação entre as categorias.

### **3.2 – Diálogo, uma prática valorizada e presente na ação das coordenadoras**

“A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro” (ZITKOSKI, 2010, apud, STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 117).

Para Freire, o diálogo tem importância central no desenvolvimento da proposta pedagógica de uma Escola, todavia, ressalta a importância de um diálogo verdadeiro, desvendando o sentido de cada um no mundo.

Nessa perspectiva, a ação do Coordenador Pedagógico requer diálogo, pois entendemos, a partir dos princípios Freireanos, que toda ação educativa deve priorizar

o diálogo como forma inicial e contínua para a aprendizagem, desenvolvimento e transformação da realidade.

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (SHOR; FREIRE, 1986, p. 64).

Segundo Freire e Shor (1976), o diálogo é uma postura, isto é, uma maneira de ser que é inerente às situações que encontramos diariamente. Os autores ressaltam que o diálogo se constitui no momento em que nos encontramos para refletir a partir da realidade.

A CP 3 concorda com essa proposição e deixa explícito o cuidado para que o diálogo esteja presente nas relações que estabelece com professores, alunos e comunidade.

[...] penso que minha atuação é de compreender o contexto no qual a proposta foi construída, conhecer a comunidade e refletir com a comunidade, no percurso, a validade das propostas que compõem o PPP para a nossa realidade. [trata-se de] Buscar, pelo diálogo, refletir coletivamente sobre como tornar o que propomos em situações vividas [...] tornando o PPP de fato algo vivo, com proposições que partam do grupo e tornem-se, portanto, um documento feito a muitas mãos (CP 3).

Embora o diálogo seja um aspecto importante abordado pelas Coordenadoras entrevistadas, a fala da CP 2 mostra uma concepção limitada desse conceito. Ao mencionar a existência de espaço para o diálogo, esta se restringe a um espaço para que o professor possa expor suas 'angústias e anseios'.

O que mais me influencia na formação para CP, foram os momentos que tive na escola enquanto professora observando o trabalho dos CPs que passaram em minha trajetória de 13 anos na sala de aula, com uma gestão democrática que sempre olhou para o momento de estudo com respeito político que ele merece sempre buscando qualificar, não permitindo que os momentos de estudos fossem conversas de senso comum, permitia o diálogo, que os professores trouxessem suas angústias e anseios, mas ele procurava fundamentar historicamente o que estava acontecendo (CP 2).

A CP 2 destaca o diálogo como um instrumento para aproximação da comunidade, em que se coloca como mediadora do diálogo da Escola com a comunidade. No entanto, podemos inferir que se trata de uma ‘escuta’ que, muitas vezes, no seu entendimento, poderia ser feita pelos professores.

A atuação dos CPs com relação à proposta da escola é de estar o mais perto possível dos professores e da comunidade para dar suporte, como parceiro dos professores e mediar o diálogo com a comunidade, não que o professor não possa conversar diretamente com a comunidade, mas o professor tem que estar o tempo todo voltado em trazer qualidade para a aula, planejando (CP 2).

Ao mesmo tempo que sua fala nos dá indícios de que não reconhece o diálogo como uma prática que não ocorre em sua formação com os professores, a CP 2 expõe que ‘tal’ diálogo não ocorre por falta de tempo.

A gente nunca consegue realizar plenamente tudo o que se planejou, há sempre uma falta de tempo, principalmente para o diálogo, não há tempo de dar voz a todos, o tempo é o maior inimigo, tempo de esperar e tempo de fazer (CP 2).

Para Freire (2015), a Educação dialógica considera a composição de cada ser, a partir do seu conjunto de situações, respeitando e possibilitando a autonomia. “O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 58).

O diálogo na perspectiva Freireana não concede poder para um dos sujeitos é este quem produz o conhecimento, não é aquele que concede tempo, ou momentos específicos. O diálogo é o encontro entre as pessoas, e por meio dele refletem juntos sobre a realidade que estão inseridos. Sendo assim, para termos um diálogo Freireano é necessário a aceitação da escuta, sem esperar uma resposta previamente considerada correta, mas o diálogo que possibilite a reflexão, mediada por objetos de conhecimento.

### 3.3 – Leitura da realidade, um conceito que permeia a ação das coordenadoras

A ação do Coordenador Pedagógico exige leitura de realidade. Freire destaca o valor que a leitura da realidade significativa.

As entrevistas realizadas evidenciam diferentes graus de compreensão das CPs quanto ao entendimento da leitura de realidade das comunidades escolares nas quais trabalham. No trecho a seguir podemos perceber que, em geral, a CP trabalha a partir da leitura da realidade que é evidenciada, pelos professores, nos momentos de formação e de construção do PPP.

As formações são elaboradas de acordo com as necessidades da coordenação e das professoras; os conteúdos são eleitos a partir das necessidades do grupo [refere-se ao grupo de professores] (CP 1).

Em seu relato, a CP 1 destaca uma preocupação técnica-conceitual, quando a mesma diz “os conceitos são eleitos a partir das necessidades do grupo”. Nesse caso, as decisões da CP, em conjunto com os professores, não deixam claro a preocupação com os interesses dos alunos.

Por mais que sejam professores experientes, chegam aqui com prática de EMEF<sup>12</sup>, e vai ter que perceber que o adulto aprende por outro caminho (CP 2).

O aluno da EJA<sup>13</sup> desiste muito fácil, a escola deve mostrar para eles a importância deles verem significado para que eles permaneçam na escola (CP 2).

A fala da CP 2 demonstra duas preocupações importantes sobre o entendimento do professor a respeito das características dos alunos. Especificamente neste extrato, pode-se notar que a CP se preocupa com a atuação do professor experiente no desenvolvimento de atividades pedagógicas para alunos na fase da

---

<sup>12</sup> EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental - Escola que faz parte da rede de ensino do município e que atende crianças entre 6 e 14 anos.

<sup>13</sup> EJA - Educação para Jovens e Adultos - é um programa do governo que visa oferecer o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar.

infância e pré-adolescentes, mas tem pouco conhecimento sobre como o adulto aprende e que processos de ensino são mais adequados aos adultos, sobretudo com relação à alfabetização, destacando a importância da função social da escrita a partir de temas significativos para estes alunos.

Quando cheguei à escola foi-me atribuído a função de “atualizar” o PPP nos aspectos pedagógicos, no entanto, tenho trazido nas discussões coletivas desde o início do ano e nas reuniões com as famílias, aspectos que nos ajude a entender melhor as nossas propostas, clareando nossas intenções para que possamos de fato, viver, pelo menos em parte, o que propomos. Mas é bem difícil, porque as vezes penso que as pessoas não se dão conta da dificuldade que é viver o que idealizamos, o quanto é difícil alcançar os princípios e vivenciar os valores impressos no PPP, e constantemente ouve-se isso já fazemos, sem questionarmos como fazemos, com que frequência, se isso é garantido para todas as crianças [...] (CP 3).

Como disse, penso que minha atuação é de compreender o contexto no qual a proposta foi construída, conhecer a comunidade, e refletir com a comunidade, no percurso, a validade das propostas que compõem o PPP para a nossa realidade. Buscar, pelo diálogo, refletir coletivamente sobre como tornar o que propomos em situações vividas, acredito que é a aproximação teoria e prática, tornando o PPP de fato algo vivo, com proposições que partam do grupo e tornem-se, portanto, um documento feito a muitas mãos (CP 3).

A CP 3, em um primeiro momento, reconhece que, sendo um profissional recém-chegado na unidade escolar tem pouco conhecimento daquela comunidade específica, e para o desenvolvimento da atualização do PPP recorre ao diálogo com as famílias.

Com relação aos docentes, diz que os mesmos têm uma visão conformada de sua realidade, onde tudo já se fez, sem horizontes de ações inovadoras para possíveis transformações. No entanto, declara a intenção de que a elaboração do PPP seja realizada com a participação de todos, para que, de fato, a proposta político-pedagógica possa ser vivida e realizada como “um documento feito a muitas mãos”, aproximando-se as necessidades e expectativas desta comunidade escolar.



### **3.4 – Educação problematizadora – o quadro de referência para a prática das coordenadoras**

A ação do coordenador pedagógico será balizada pelos princípios da Educação problematizadora quando o educador tem, como intencionalidade, uma educação humanizadora.

Compete ao CP, em conjunto com o grupo docente, pensar em metodologias que os levem a “problematizar, com os educandos, o conteúdo mediatizado” (FREIRE, 1983, p. 81). Assim, o conteúdo deve partir do conhecimento de experiência feita, que os educandos trazem e da leitura do mundo que eles têm. Do mesmo modo, o trabalho de formação dos docentes precisa partir da análise da prática docente que os professores têm.

Em relação aos alunos buscamos sempre uma aprendizagem significativa, buscamos um ensino de boa qualidade, uma escola aberta à comunidade de pais, também atuante na sociedade, formando alunos conscientes, sensíveis e críticos (CP 1).

A atuação do CP, acredito que seja, especialmente a de promover a aproximação entre o que é proposto e o que é vivido, constituindo com um grupo, um ambiente colaborativo em que seja possível problematizar o quanto desta proposta de fato se materializa no cotidiano, uma vez que não é nada simples colocar em prática, contribuindo para que a prática do professor seja objeto de sua reflexão e possibilidade de transformação (CP 3).

As CPs 2 e 3 nos trazem indícios, em seus relatos de expectativas e práticas, de elementos para que ocorra uma educação problematizadora, com a clareza de que se o educador tem como objetivo uma educação dialógica que desenvolva a criticidade dos alunos, é necessário que a relação coordenação pedagógica/docentes assuma esses mesmos princípios e práticas.

É importante que o professor, em sua formação, possa conhecer e problematizar a sua realidade, no coletivo, com seus pares, desenvolvendo novas reflexões e construindo planos de ação. Em consequência, compreender que o processo de ensinar-aprender não se faz exclusivamente pela exposição de conhecimentos e sim por meio da reflexão sobre, e a partir de situações reais, estimulando a “curiosidade epistemológica” dos alunos, como diz Freire (1983).

Para o autor, a curiosidade epistemológica é alcançada pelo exercício crítico da capacidade de aprender, que se opõe à curiosidade ingênua, aquela que é conhecida pelo senso comum. Na obra *Cartas à Cristina*, Freire (1983) afirma que “[...] é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (p. 148).

Na Pedagogia Freireana, a Educação é um ato de conhecimento, contrário a Educação bancária que inibe os educandos em expressar suas dúvidas e curiosidades.

### **3.5 – Transformação da realidade, um horizonte na ação das coordenadoras**

A ação do Coordenador Pedagógico tem em vista a transformação da realidade, entendendo que, segundo a Pedagogia Freireana, somente por meio da conscientização é possível haver transformação.

Freire (1977) afirma que:

O homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (p. 48).

A Escola passou por um longo período histórico onde a opressão era marca reguladora da Educação, seja na seleção dos conteúdos das disciplinas, na metodologia e na relação dos professores com os alunos. Freire (1977) nos leva a refletir, em seus escritos, sobre a mudança da sociedade que oprime para uma sociedade com condições iguais para todos. Quando os profissionais têm consciência crítica sobre sua prática, sobre os assuntos que cercam sua vida, maior é a possibilidade de transformação na realidade em que estão inseridos. Essa condição possibilita sair de uma da inércia, do conformismo, para o entendimento capaz de superação. O pensamento de Paulo Freire nos faz reconhecer que a transformação deve partir da consciência.

O relato da CP 2 evidencia o compromisso com o ideal libertador. Por se tratar de uma Escola voltada para à Educação de Jovens e Adultos, o desafio é ainda maior. Os alunos chegam com uma ideia pré-concebida de uma escola que os excluiu, muitas vezes buscando oportunidade de vivenciar e superar dificuldades do passado. De acordo com a coordenadora, mais do que apenas ser alfabetizado e decodificar as palavras, a Escola tem como princípio o desenvolvimento de uma formação para uma consciência crítica.

Todas as questões de minoria são bandeiras e eixos articuladores que alimentam nosso trabalho diário, e para isso utilizamos a metodologia do Paulo Freire do tema gerador em rodadas a cada 27 dias de aula de uma determinada matéria, cada professor pensa em uma sequência de 27 dias e todos os professores trabalham em função de um tema, que no momento é Cultura Popular (CP 2).

Outro destaque desse relato são os eixos articuladores, presentes no PPP, que orientam a escolha dos temas geradores escolhidos. No momento da entrevista fui convidada a conhecer a escola e pude perceber nos trabalhos expostos, elaborados pelos alunos, a presença de questões que afligem aquela comunidade. Foi possível notar o empenho do coletivo pedagógico (professores e CPs) de ouvir as compreensões e preocupações dos alunos sobre a realidade, expressas por meio da literatura, da arte, da música e discutir sobre elas, obtendo, assim, consciência do lugar onde vivem, e do poder de mudarem sua trajetória.

Foi uma experiência sem igual, poder presenciar uma prática na escola. As palavras da coordenadora pedagógica ficaram muito mais claras na vivacidade percebida nos corredores e salas daquela escola.

Uma Educação transformadora visa a beneficiar pessoas por meio de conhecimentos significativos e desenvolvimento de criticidade. Essas aprendem a dialogar e podem transformar não somente a própria vida, mas a vida de uma comunidade, entendendo-se, no entanto, que a Educação não é o motor da transformação. A Educação, sem dúvida, tem um papel importante na construção do conhecimento em contextos de formação de docentes, de educandos e das famílias.

Algumas vezes temos dificuldades para colocar o PPP em prática, precisamos sempre lembrar os eixos que nos sustentam, pois ainda

muitos professores estão preocupados com os conteúdos, e aqui privilegiamos o conteúdo que tem significado para os alunos. Sinto um pouco mais de dificuldade com professores especialistas, o desafio é trabalhar com todos os saberes e não somente sua especialidade (CP 2).

Ainda que a Escola tenha um projeto constituído pelo coletivo escolar, percebe-se, através do relato da CP 2, a dificuldade de mobilizar os docentes na direção da construção de um Currículo significativo para os educandos. A busca da qualidade da educação é um trabalho que demanda muito tempo e requer ampliação das práticas pedagógicas, a partir de concepções que também precisam ser, por vezes, transformadas.

Finalizando a análise das entrevistas destaco a preocupação das coordenadoras pedagógicas com uma formação específica que dê subsídios para o desempenho da função de coordenar a equipe docente. Estas profissionais percebem a necessidade da formação a ser realizada em momentos pedagógicos, mas reconhecem que a rotina da Escola nem sempre possibilita que a formação ocorra de modo desejável, em uma direção crítico-transformadora.

No tocante às sugestões para o aperfeiçoamento da ação do CP, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores, as respostas dão indícios de que as CPs têm preocupações e intenções de trabalho com a Pedagogia Freireana, no entanto, nem sempre os conceitos ou as práticas se mostram em consonância com a proposta Freireana. Ora relatos como diálogo surgem com o tom informativo, ora percebe-se uma escuta como compreensão e cuidado, realmente aberta à troca e à reflexão. Outras vezes, ainda, percebe-se o resquício de uma pedagogia “bancária” em ações formativas das CPs, conforme pode ser observado na fala da CP 1, quando explica como organiza e desenvolve o trabalho de formação com os professores:

Utilizamos um método para levarmos o que aprendemos para outros professores, que é mais ou menos assim: elaboramos uma dinâmica para que o professor vivencie o que deveria depois fazer em sala de aula. Depois apresentamos a teoria e por fim uma tarefa, que seria a aplicação disso pelo professor, na sua classe. No encontro seguinte começamos retomando o encontro anterior e refletindo sobre a prática, antes de prosseguirmos ou apresentarmos novo tópico (CP 1).

As coordenadoras mostram, em seus discursos, expectativas quanto ao desenvolvimento de concepções Freireanas com o desejo de alinhar teoria e prática. Porém, ao desempenhar as atribuições do dia demonstram, por vezes, uma ação mais convencional que prioriza a rotina escolar. Nota-se, também, o desafio que é para as CPs mobilizarem a equipe para uma reflexão coletiva, para discutirem, juntas, sobre os procedimentos e decisões, principalmente quando a ação envolve familiares e comunidade escola.

As expectativas das Coordenadoras Pedagógicas, quanto ao aperfeiçoamento de sua função foram relatadas como sugestões, durante a entrevista e foram apontadas, principalmente necessidades de formação continuada para o bom desempenho do seu trabalho e maior integração da equipe gestora, em torno do PPP.

As respostas, a seguir, constata essa leitura:

Sugiro que o CP seja convidado a estudar para poder se dedicar mais tempo à formação de professores (CP 1).

Primeira sugestão que tenho é que o CP se entenda como um formador em formação, e também entender como um indivíduo que articula e favorece o trabalho, mas quem realiza o trabalho é o professor. [...]. Não pode se colocar em nenhum momento em lugar do professor, e sim de formador em formação. A autoridade do CP não pode vir do título que ele tenha ou do cargo, tem que vir da relação que ele constrói com esse grupo. [...]. Tento não hierarquizar o meu fazer, se eu tiver mediando uma questão de conflito, questão de indisciplina ou mediando a discussão de um texto, eu procuro não hierarquizar (CP 2).

Maior integração e diálogo da equipe gestora em prol de princípios que tenham como referência o próprio PPP da unidade, em que a criança possa ser de fato o centro das propostas educativas em todos os âmbitos (CP 3).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema desta pesquisa teve origem em minha experiência de trabalho, especialmente na observação das ações das CPs no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento do PPP no decorrer do ano letivo. Dessas observações destaco alguns aspectos como: a importância atribuída pelas coordenadoras ao documento elaborado; a participação dos professores e da comunidade escolar; e o sentido desse instrumento como orientador de uma prática escolar.

Em decorrência dessas questões, definiu-se como problema a ser investigado uma experiência de prática de CPs, reconhecendo-os como o sujeito articulador do PPP na Escola, e que têm a Pedagogia Freireana como suporte para sua prática.

As leituras que realizei para elaborar o referencial teórico e a busca e análise das pesquisas correlatas explicitam, de forma significativa, possibilidades de construção de uma prática pedagógica coerente com uma opção por uma Educação problematizadora e, também, denotam exemplos de práticas bem-sucedidas com apoio do referencial Freireano.

A Trama Conceitual Freireana me permitiu compreender maneiras de articular os referenciais Freireanos como concepções promissoras para provocar mudança nas práticas docentes e, então, construir uma trama conceitual para esta pesquisa.

Por meio de entrevistas com as CPs busquei identificar as contribuições da Pedagogia Freireana para as suas práticas, concentrando a atenção na importância do trabalho formativo que elas realizavam junto aos docentes, no âmbito do PPP, bem como nas dificuldades encontradas por essas coordenadoras para conciliar as demandas cotidianas com o desenvolvimento da proposta pedagógica da Escola, por meio da orientação dos professores.

No desenvolvimento da análise pude perceber que as CPs entrevistadas declaram ter uma formação apoiada em princípios Freireanos e demonstram esforços em trabalhar de forma coletiva e dialógica com os professores. No entanto, as adversidades na rotina diária, as características da política educacional instalada e uma história de formação e prática de professores não direcionadas para uma

pedagogia libertadora, fazem com que as ações das CPs ainda sejam mescladas por formações burocráticas e convencionais.

Em seus relatos, as CPs mencionam utilizar o referencial de Paulo Freire em suas ações, com vistas a estimular o pensamento crítico e reflexivo dos professores. Além disso, dizem que essa reflexão se refletia, também, em suas próprias práticas como Coordenadora.

Os dados analisados também evidenciam que, nem sempre, essas CPs conseguem atingir todos os objetivos planejados por conta das demandas cotidianas da Escola ou, ainda, por conta da necessidade de formação contínua da equipe docente. Há intenção de transformação e indícios de que esse processo tem sido lento, talvez, porque nem todos os professores estão sensibilizados para um trabalho crítico-reflexivo, a partir de uma prática com princípios Freireano. As entrevistadas afirmam que, muitas vezes, as reuniões de formação terminam em discussões e reflexões apenas para cumprir uma pauta formativa estabelecida.

Em seus relatos, as coordenadoras dão indícios de estratégias formativas definidas e pautadas em princípios Freireano, porém, há resquícios de utilização de outras concepções teóricas, caracterizando um certo hibridismo na formação.

Analisando especificamente as práticas relatadas, observei que a CP 2 se mostrou bastante envolvida com o atendimento à comunidade e aos alunos que apresentam questões de indisciplina e faltas. Mesmo assim, essa coordenadora demonstra preocupar-se com os assuntos ligados diretamente ao planejamento e com a busca de temas geradores que serão trabalhados na Escola, e não deixa de propor temas decididos coletivamente e reflexões sobre os percursos escolhidos.

A CP 3 demonstra dedicar mais tempo junto aos docentes com o propósito de pensar, em conjunto, as suas ações pedagógicas, colocando-se como corresponsável do aprendizado dos alunos. Ainda assim, relata, de forma acentuada, o desafio que terá com as professoras que tem, em sua rotina, outra maneira de agir e pensar, maneira pouco reflexiva e que leve em conta as necessidades identificadas no contexto escolar.

Por meio desses relatos, foi possível compreender as razões que explicam as dificuldades de um CP na orientação de seus professores para, efetivamente, colocar

em prática o Projeto Político Pedagógico da Escola. As entrevistas mostraram que, no cotidiano da Escola, muitos são os fatores e os acontecimentos que interferem no desempenho das CPs para avançar em uma direção crítico-libertadora.

A pesquisa revelou, também, que os princípios da Pedagogia Freireana podem contribuir com um novo modo de pensar e agir da coordenação pedagógica quanto ao PPP, para que este seja elaborado e implementado de forma coletiva e significativa com a comunidade escolar e, assim, tornar-se um instrumento teórico-prático que orienta as práticas escolares no quadro de uma educação problematizadora.

Esse estudo pode oferecer contribuições sobre a constituição e sobre a prática do profissional que assume a função de CP, bem como sobre os desafios a serem enfrentados na perspectiva da Educação problematizadora. Por se tratar de uma pesquisa pautada em princípios Freireanos, entendo, necessariamente que esse trabalho não se esgota aqui. E sim, está aberto ao aprofundamento da reflexão e à construção/reconstrução de práticas de Coordenadores Pedagógicos, na perspectiva crítico-libertadora.

Em relação à minha atividade profissional, posso afirmar que as categorias de análise, definidas a partir da trama conceitual Freireana, me possibilitaram compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional do CP, quais as implicações e desafios de sua função, bem como a importância de desenvolver um plano de trabalho a partir do diálogo, da articulação teoria-prática, da leitura da realidade, no contexto de uma Educação problematizadora.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2016. 178 p.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2012. 142 p.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2 ed. (orgs.). São Paulo: Loyola, 2012. 168 p.

BRITO, Regina Lúcia G. L. De; SAUL, Ana Maria; OSB, Dom Robson Medeiros Alves. (orgs.). **Paulo Freire: Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. 309 p.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; CHRISTOV, Luiza Helena Da Silva. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015. 93 p.

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador**. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Professora SIM tia NÃO**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. Autores Associados São Paulo: Editora Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: **O cotidiano do professor**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9727>

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. **Contribuições Da Dialogicidade Para a Construção Do Trabalho Coletivo Na Escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade

Católica de Santos, 2007. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT\\_cc8521345ddc03ecad24310e7abe01da](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_cc8521345ddc03ecad24310e7abe01da)

LIMA, Regina Maria de Sousa. **Projeto político-pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP\\_d71a9e8ce2c0c7d374aaf5638cc07726](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_d71a9e8ce2c0c7d374aaf5638cc07726)

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2012. 127 p.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012. 139 p.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, p. 1-14, 2017.

\_\_\_\_\_. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 102-120, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário: Paulo Freire**. (orgs.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 439 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “Contribuições da Pedagogia Freireana no trabalho do Coordenador Pedagógico – título provisório, realizada pela mestrandia Márcia Helena Gaddini, com orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da PUC/SP. O objetivo da pesquisa é analisar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na perspectiva da Pedagogia Freireana. As respostas dadas por você ao instrumento de produção de dados, nesse caso a entrevista individual, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas durante a entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que, por algum motivo pessoal, possam lhe ocasionar constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e não representa riscos ou desconfortos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo de Formação Inicial de Professores e do Desenvolvimento Profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato, pelo telefone (11) xxxx xxxx, na coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, em horário comercial. Se preferir, você também pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela produção de dados, Márcia Helena Gaddini, pelo telefone (11) xxxx xxxx ou no endereço eletrônico: xxxxxxxxxxxx.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
MÁRCIA HELENA GADDINI  
Pesquisadora responsável

**Apêndice B – Transcrição das entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas: CP 1, CP 2 e CP 3.**

QUESTÕES	RESPOSTAS COORDENADORA 1
<p>Como foi sua formação para atuar como CP? E nesta Escola, existe trabalho de formação continuada para você e os professores? Com que frequência e com que duração acontece a formação?</p> <p>Como você avalia as formações das quais você participou? Que influências elas têm no seu trabalho como CP?</p>	<p>Comecei em 1988, e durante a gestão do Prof. Paulo Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo, eu era professora concursada de Ed. Infantil, com apenas 4 anos de magistério. Trabalhava em uma escola de periferia (EMEI Alexandre Correia), no bairro Jardim Miriam, na divisa Diadema.</p> <p>Fui convidada para fazer parte de um grupo de formação de professores que, posteriormente, seriam multiplicadores nas escolas do NAE 6 (núcleo de ação educativa), região de Santo Amaro.</p> <p>Dessa forma saí da sala de aula e comecei minha formação, juntamente com outros educadores (Professores, CPs, Diretores etc – não sei qual foi o critério de escolha desse grupo). Tínhamos aulas semanais com professores da PUC e USP que eram solidários à gestão e seguíamos orientações da equipe de DOT (Diretoria de Orientação Técnica) da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Alguns cursos que fiz: Ana Angélica – desenho infantil como representação do pensamento; Roxane Roxo – habilidades de leitura; Sonia Madi – o pensamento de Emília Ferrero; Manuel Oriosvaldo – Matemática através de jogos, alfabetização matemática a partir dos conceitos de Constance Kamii; Madalena Freire – formação de grupos, formação continuada; com o próprio Prof. Paulo Freire - Interdisciplinaridade etc.</p> <p>Esses cursos duraram muito tempo, era uma formação continuada. E foram fundamentais para minha formação de professora e CP dentro da linha libertadora de educação.</p>
<p>Qual é a proposta dessa escola em relação à formação dos alunos?</p> <p>Você está de acordo com essa proposta?</p> <p>Qual é a atuação do CP, no desenvolvimento da proposta da escola?</p> <p>Descreva brevemente, a sua rotina de trabalho, as ações que você realiza, como CP.</p> <p>Como é compreendido o PPP nesta escola?</p> <p>Quem elabora o PPP, na escola?</p> <p>Qual é a sua atuação como CP, em relação ao PPP?</p>	<p>Em relação aos alunos buscamos sempre uma aprendizagem significativa, buscamos um ensino de boa qualidade, uma escola aberta à comunidade de pais, também atuante na sociedade, formando alunos conscientes, sensíveis e críticos.</p> <p>Totalmente de acordo.</p> <p>As CPs envolvem-se totalmente participando da elaboração e implantação de todas as propostas discutidas.</p> <p>Minha rotina de trabalho está diretamente ligada aos professores, alunos e às famílias.</p> <p>Realizo o atendimento às famílias, acompanho o desempenho dos alunos, reunião com os professores para horários semanais de estudo, organizo a rotina de trabalho, horários, burocracia etc.</p> <p>O PPP é bem compreendido por todos na escola.</p>

<p>Há dificuldades para colocar o PPP em prática? Explique isso.</p> <p>Há ações que você planeja e não consegue realizar? Conte um pouco sobre isso. Em caso afirmativo, por que isso acontece?</p>	<p>Particpei da elaboração do PPP, juntamente com a comunidade escolar, também colaborar com a formação continuada dos professores, o que enriquece muitíssimo o trabalho pedagógico. O PPP foi elaborado pelos pais, professores e representantes de alunos, pois é uma escola comunitária, administrada por pais de alunos.</p> <p>Sim às vezes há dificuldades, mas em nossos momentos de reflexão sempre retomamos nossos objetivos e alinhamos o trabalho de acordo com a proposta desenvolvida.</p> <p>Sim há ações que planejo e não dão certo completamente, por conta de questões burocráticas, muitas vezes por demandas da rotina diária.</p>
<p>Você desenvolve trabalho de formação dos professores?</p> <p>Descreva, brevemente, como você faz essa formação de professores em serviço.</p> <p>Como você seleciona e organiza, no tempo, os conteúdos da formação?</p>	<p>Sim, desenvolvo, fazemos um horário semanal de estudo, eu e os professores de Ed. Infantil aos 5º anos, segmentos que eu coordeno. Estudamos, analisamos produções dos alunos, refletimos sobre os resultados e nossos objetivos, sempre visando conhecer melhor como o aluno aprende para sermos melhores mediadores entre ele e o conhecimento.</p> <p>Utilizamos um método para levarmos o que aprendemos para outros professores, que é mais ou menos assim: elaboramos uma dinâmica para que o professor vivencie o que deveria depois fazer em sala de aula. Depois apresentamos a teoria e por fim uma tarefa, que seria a aplicação disso pelo professor, na sua classe. No encontro seguinte começamos retomando o encontro anterior e refletindo sobre a prática, antes de prosseguirmos ou apresentarmos novo tópico.</p> <p>As formações são elaboradas de acordo com as necessidades da coordenação e das professoras, os conteúdos são eleitos a partir das necessidades do grupo. Por exemplo, os professores de Ed. Infantil não sabem a importância do desenho e propõe às crianças pintar desenhos estereotipados ...</p>
<p>A escola tem horários pré-definidos para Reuniões Pedagógicas? Quais os temas mais relevantes discutidos? Como são escolhidos os temas?</p> <p>Além de você e dos professores, alguém mais participa das Reuniões Pedagógicas?</p> <p>Você tem apoio para auxiliá-lo na busca de suporte (conteúdo, materiais, procedimentos) a serem utilizados na formação? Se não, como você resolve essa questão, quando ela se faz necessária?</p>	<p>Sim, temos horários definidos, mas as reuniões pedagógicas, muitas vezes, não são o espaço de formação, mas reservamos alguns momentos específicos para a formação duas ou três vezes por semestre com os professores e coordenadores. Essa formação também é muito boa.</p> <p>Participam: Direção, coordenação e professores.</p> <p>Através de curso que fazemos temos bastante material para a formação de professores de maneira geral.</p>
<p>Que sugestões você tem para aperfeiçoar a ação do CP tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores?</p>	<p>Sugiro que o CP seja convidado a estudar para poder se dedicar mais tempo à formação de professores.</p>

QUESTÕES	RESPOSTAS COORDENADORA 2
<p>Como foi sua formação para atuar como CP? E nesta Escola, existe trabalho de formação continuada para você e os professores? Com que frequência e com que duração acontece a formação?</p> <p>Como você avalia as formações das quais você participou? Que influências elas têm no seu trabalho como CP?</p>	<p>Eu sou formada em Pedagogia e faço Mestrado em Educação, essa é minha formação acadêmica, e antes de ser coordenadora pedagógica aqui, trabalhei por 4 anos na equipe pedagógica na diretoria de Pirituba e dentre esses quatro anos foram dois anos e meio no Núcleo e um ano e meio fui coordenadora das salas de Leitura, então tenho experiência na docência e na coordenação, depois vim para o CIEJA.</p> <p>Sim, aqui no CIEJA entendo que meu papel é proporcionar momentos de formação, entendo que quando você está formando você está se formando também.</p> <p>O grupo de professores do CIEJA é muito diferente, o professor passou por dois processos seletivos, tem que ser da rede, concursado e efetivo, e faz outro concurso para trabalhar no CIEJA, avaliando os conhecimentos sobre aprendizagem de jovens e adultos, entrevista e entrega de um projeto.</p> <p>Os professores fizeram uma escolha dentro da escolha, é um grupo de professores diferenciado tanto no ponto de vista de formação acadêmica como formação oferecida pela rede.</p> <p>São professores que tem muitos saberes e saberes diferenciados, o desafio do CP no CIEJA é colocar esses saberes para dialogar entre eles, em função de melhorar cada vez mais o atendimento para jovens e adultos.</p> <p>Meu papel aqui entendo que é muito mais de articular, de criar situações que proporcionem a reflexão, a gestão aqui trabalha apoiando o professor a serviço de quem está na sala de aula, para que a única preocupação do professor seja com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.</p> <p>Por mais que sejam professores experientes, chegam aqui com prática de EMEF, e vai ter que perceber que o adulto aprende por outro caminho.</p> <p>Tema de nosso estudo: Como o adulto aprende.</p> <p>A alfabetização geralmente é direcionada para a criança, e a preocupação maior é como alfabetizar o adulto.</p> <p>Formação 11h00, sendo 8h00 coletiva e 3h00 individual – semanais.</p> <p>O que mais me influencia na formação para CP, foram os momentos que tive na escola enquanto professora observando o trabalho dos CPs que passaram em minha trajetória de 13 anos na sala de aula, com uma gestão democrática que sempre olhou para o momento de estudo com respeito político que ele merece sempre buscando qualificar, não permitindo que os momentos de estudos fossem conversas de senso comum, permitia o diálogo, que os professores trouxessem suas angústias e anseios, mas ele procurava fundamentar historicamente o que estava acontecendo.</p> <p>As leituras do mestrado também contribuem muito, mas todos os estudos estão sempre se complementando.</p>

	<p>Pratica diária continua com pares com tanta riqueza que existe para a troca.</p>
<p>Qual é a proposta dessa escola em relação à formação dos alunos?</p> <p>Você está de acordo com essa proposta?</p> <p>Qual é a atuação do CP, no desenvolvimento da proposta da escola?</p> <p>Descreva brevemente, a sua rotina de trabalho, as ações que você realiza, como CP.</p> <p>Como é compreendido o PPP nesta escola?</p> <p>Quem elabora o PPP, na escola?</p> <p>Qual é a sua atuação como CP, em relação ao PPP?</p> <p>Há dificuldades para colocar o PPP em prática? Explique isso.</p> <p>Há ações que você planeja e não consegue realizar? Conte um pouco sobre isso. Em caso afirmativo, por que isso acontece?</p>	<p>Em relação aos alunos a proposta é bem freireana de emancipar, a proposta é bem clara pois a alfabetização é apenas um dos instrumentos de emancipação, pode ser que eles venham apenas em busca da alfabetização, com a visão de uma escola conteudista, e mostramos para eles que está escola que eles tanto anseiam foi a mesma que colocou eles para fora, temos todos um trabalho para dizer isso para a comunidade com respeito, desconstruindo essa visão e motivá-los a pensar considerando as expectativas e realidades apresentadas por eles.</p> <p>O aluno da EJA desiste muito fácil, a escola deve mostrar para eles a importância deles verem significado para que eles permaneçam na escola.</p> <p>De acordo inteiramente com a proposta.</p> <p>A atuação dos CPs com relação à proposta da escola é de estar o mais perto possível dos professores e da comunidade para dar suporte, como parceiro dos professores e mediar o diálogo com a comunidade, não que o professor não possa conversar diretamente com a comunidade, mas o professor tem que estar o tempo todo voltado em trazer qualidade para a aula, planejando.</p> <p>Como nós gestores não temos esse horário na sala, ficamos fora dando subsídios.</p> <p>Minha rotina de trabalho 90% do dia é de atendimento, aos professores, aos estudantes, comunidade e funcionários, e muitos dos nossos funcionários são nossos alunos no contra turno.</p> <p>O primeiro critério é atender, estar sempre à disposição, os outros 10% são as 8h00 semanais com o grupo envolvido em formação, mas a prioridade do CP é estar à disposição.</p> <p>Todo o trabalho burocrático transferimos para a secretaria para que as planilhas não “passem por cima das pessoas”, estar aqui e disponível, procuramos uma regularidade, mas não conseguimos e consideramos que isso não é um problema, pois faz parte da rotina da escola, deixando claro para todos que esse é o nosso trabalho, não é um incômodo.</p> <p>O PPP desta escola tem alguns eixos que são norteadores: a educação para as relações étnico raciais, gênero e sexualidade, direito dos trabalhadores.</p> <p>Todas as questões de minoria são bandeiras e eixos articuladores que alimentam nosso trabalho diário, e para isso utilizamos a metodologia do Paulo Freire do tema gerador em rodadas a cada 27 dias de aula de uma determinada matéria, cada professor pensa em uma sequência de 27 dias e todos os professores trabalham em função de um tema, que no momento é Cultura Popular.</p>

	<p>O PPP é iniciado pelos conteúdos principais elaborados pela gestão e solicita contribuição dos professores, mas entendendo que esse projeto deve ser flexível às questões que irão ocorrer no decorrer do ano, mas sempre norteado pelos eixos estruturantes, que sustentam os princípios.</p> <p>Algumas vezes temos dificuldades para colocar o PPP em prática, precisamos sempre lembrar os eixos que nos sustentam, pois ainda muitos professores estão preocupados com os conteúdos, e aqui privilegiamos o conteúdo que tem significado para os alunos. Sinto um pouco mais de dificuldade com professores especialistas, o desafio é trabalhar com todos os saberes e não somente sua especialidade.</p> <p>A gente nunca consegue realizar plenamente tudo que planejo, há sempre uma falta de tempo, principalmente para diálogo, não há tempo de dar voz a todos, o tempo é o maior inimigo, tempo de esperar e tempo de fazer.</p>
<p>Você desenvolve trabalho de formação dos professores?</p> <p>Descreva, brevemente, como você faz essa formação de professores em serviço.</p> <p>Como você seleciona e organiza, no tempo, os conteúdos da formação?</p>	<p>Sim a CP desenvolve a formação dos professores, lendo textos sentados em roda, leitura, momento de chegada perguntando se tem algum assunto urgente, que o professor precise falar, mas tem que ser importante para o coletivo, se for individual, é tratado depois.</p> <p>Em seguida vai para a leitura dos textos, a CP tem que fazer a leitura dos textos em casa, porque aqui não é possível.</p> <p>Fazemos leituras compartilhadas e em alguns momentos paramos para refletir o cotidiano, fora a leitura compartilhada temos alguns momentos de vivência.</p>
<p>A escola tem horários pré-definidos para Reuniões Pedagógicas? Quais os temas mais relevantes discutidos? Como são escolhidos os temas?</p> <p>Além de você e dos professores, alguém mais participa das Reuniões Pedagógicas?</p> <p>Você tem apoio para auxiliá-lo na busca de suporte (conteúdo, materiais, procedimentos) a serem utilizados na formação? Se não, como você resolve essa questão, quando ela se faz necessária?</p>	<p>Organizado nos grupos de formação – os temas são sugeridos como ponto de partida pela gestão, depois os professores conversam com os alunos para definirem o que será estudado, dialogando pela realidade deles.</p> <p>Participam dos momentos de formação os gestores e professores, mas trazendo questões da academia e equipamentos sociais.</p> <p>Equipe solidária, nós nos apoiamos com respeito e acolhimento dos professores – é o maior suporte que temos aqui.</p>
<p>Que sugestões você tem para aperfeiçoar a ação do CP tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores?</p>	<p>Primeira sugestão que tenho é que o CP se entenda como um formador em formação, e também entender como um indivíduo que articula e favorece o trabalho, mas quem realiza o trabalho é o professor.</p> <p>Não pode se colocar em nenhum momento em lugar do professor do professor, e sim um formador em formação, a autoridade do CP não pode vir do título que ele tenha ou do cargo, tem que vir da relação que ele constrói com esse grupo.</p> <p>Tento não hierarquizar o meu fazer, se eu tiver mediando uma questão de conflito, questão de indisciplina, ou mediando a discussão de um texto eu procuro não hierarquizar.</p>



QUESTÕES	RESPOSTAS COORDENADORA 3
<p>Como foi sua formação para atuar como CP?</p> <p>E nesta Escola, existe trabalho de formação continuada para você e os professores? Com que frequência e com que duração acontece a formação?</p> <p>Como você avalia as formações das quais você participou? Que influências elas têm no seu trabalho como CP?</p>	<p>Minha formação acadêmica foi a graduação em Letras, e para atuar como CP fiz o curso de complementação pedagógica, e a formação para CPs iniciantes oferecidas pelo DOT-P, Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica) PMSP. No entanto, dada a complexidade e responsabilidade do cargo, iniciei a participação em um grupo de estudos, formado por CPs da rede, por iniciativa própria dos Coordenadores, desde quando assumi o cargo. Nestas formações tínhamos mais liberdade para discutir os problemas específicos das unidades e pensar coletivamente sobre eles, sentia, portanto, que o estudo realizado era muito mais significativo, por ser menos engessado que a formação fornecida pela DOT – P.</p> <p>A Formação continuada existe nesta escola. Temos previsto de modo sistematizado três horas semanais de discussão coletiva e quatro reuniões pedagógicas anuais, porém, dada a insuficiência do tempo e a necessidade de contribuir para a reflexão coletiva sobre a prática, a formação continuada acontece a todo o tempo em todos os espaços, com observações sobre a organização do espaço, tempo das atividades, interação das crianças com a atividade proposta...</p> <p>Algumas foram muito boas, contribuíram com os conhecimentos didáticos a respeito de como trabalhar conceitos, organização tempo, espaço e interações. Porém sempre senti que faltava esse olhar mais direcionado para o que acontece dentro das unidades, no chão da escola, como ponto de partida para as discussões. Aprender é sempre muito bom, mas aprender sobre questões que nos angustiam, nos tocam, e tornam as aprendizagens muito mais significativas.</p>
<p>Qual é a proposta dessa escola em relação à formação dos alunos?</p> <p>Você está de acordo com essa proposta?</p> <p>Qual é a atuação do CP, no desenvolvimento da proposta da escola?</p> <p>Descreva brevemente, a sua rotina de trabalho, as ações que você realiza, como CP.</p> <p>Como é compreendido o PPP nesta escola?</p> <p>Quem elabora o PPP, na escola?</p> <p>Qual é a sua atuação como CP, em relação ao PPP?</p> <p>Há dificuldades para colocar o PPP em prática? Explique isso.</p> <p>Há ações que você planeja e não consegue realizar? Conte um pouco sobre isso. Em caso afirmativo, por que isso acontece?</p>	<p>A proposta da creche apresenta como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e social, a partir de uma proposta de currículo integrador que emerge da escuta sensível das propostas que as crianças apresentam, considerando as múltiplas linguagens infantis e os tempos e espaços para o desenvolvimento individual de cada criança.</p> <p>Sim, sem dúvida, porque acredito que a proposta expressa os pressupostos para a educação infantil.</p> <p>A atuação do CP, acredito que seja, especialmente a de promover a aproximação entre o que é proposta e o que é vivido, constituindo com um grupo um ambiente colaborativo em que seja possível problematizar o quanto desta proposta de fato se materializa no cotidiano, uma vez que não é nada simples colocar em prática, contribuindo para que a prática do professor seja objeto de sua reflexão e possibilidade de transformação.</p> <p>Cotidianamente na chegada percorro todos os espaços da unidade, vou até as salas, cumprimento os funcionários, professores e crianças, organizo alguma situação, quando necessário. Vou até a minha sala e observo as propostas de atividades para o dia. Visito a sala do dia para</p>

	<p>observação das atividades em sala. Acompanho o almoço. Observo o uso dos espaços coletivos (parque e solário). Organizo a pauta e materiais da reunião coletiva com o grupo de professores e equipe de apoio, quando possível. Converso e dou devolutivas a um grupo de professores da manhã sobre o planejamento e realização das atividades. Conduzo a reunião coletiva do período da manhã.</p> <p>No período da tarde, na troca de professores, recepciono os professores da tarde e já organizo, com a direção o turno. Acompanho algumas atividades da sala do dia. Observo o uso dos espaços coletivos. Acompanho o jantar. Converso com algum professor sobre as propostas para refletirmos sobre elas. Organizo pautas e materiais para a reunião coletiva do período da tarde. Acompanho a saída das crianças. Conduzo a reunião coletiva do período da tarde.</p> <p>Cheguei nesta escola este ano, e percebo que teoricamente o PPP é compreendido como um documento importante, o grupo sempre diz que é o documento norteador de propostas, porém, na prática, observo que as ações realizadas se distanciam muito do que é descrito no PPP.</p> <p>Quando cheguei à escola foi-me atribuído a função de “atualizar” o PPP nos aspectos pedagógicos, no entanto, tenho trazido nas discussões coletivas desde o início do ano e nas reuniões com as famílias, aspectos que nos ajude a entender melhor as nossas propostas, clareando nossas intenções para que possamos de fato, viver, pelo menos em parte, o que propomos. Mas é bem difícil, porque as vezes penso que as pessoas não se dão conta da dificuldade que é viver o que idealizamos, o quanto é difícil alcançar os princípios e vivenciar os valores impressos no PPP, e constantemente ouve-se isso já fazemos, sem questionarmos como fazemos, com que frequência, se isso é garantido para todas as crianças ...</p> <p>Como disse, penso que minha atuação é de compreender o contexto no qual a proposta foi construída, conhecer a comunidade, e refletir com a comunidade, no percurso, a validade das propostas que compõem o PPP para a nossa realidade. Buscar, pelo diálogo, refletir coletivamente sobre como tornar o que propomos em situações vividas, acredito que é a aproximação teoria e prática, tornando o PPP de fato algo vivo, com proposições que partam do grupo e tornem-se, portanto, um documento feito a muitas mãos.</p> <p>Sim, claro, porque o entendimento comumente estabelecido ao PPP é que este é um documento para ser atualizado, arquivado e guardado, Embora se perguntado, qualquer um na escola dirá que é o PPP que norteia as ações do cotidiano, porém utiliza-lo como um norteador implica visitá-lo, e refletir constantemente sobre o que não podemos fazer, porque fere os princípios e valores expressos em nosso PPP, e por outro lado, o que não podemos deixar de realizar na creche porque colabora com o projeto de ser humano que temos. De modo geral, existe uma certa cultura, difícil de ser quebrada, e uma tendência em deixá-lo para lá e ir tomando decisões aleatórias, que em muitas ocasiões não são coerentes aos pressupostos do documento. Tentar torná-lo vivo não é tarefa fácil, é preciso muitas vezes, ceder, retroceder e esperar outro momento para avançar, pois não adianta</p>
--	--

	<p>simplesmente impor o que diz o documento, é preciso que ele seja parte de cada um de nós, e isso, necessita tempo, dialogo para que as aproximações possam ser verdadeiras.</p> <p>Sim claro, há sempre uma programação do dia, mas a escola é um espaço vivo, em que as demandas surgem e é preciso estabelecer constantemente novas prioridades. Porém algumas ações, tidas como essenciais são mantidas para que as práticas não se percam num vazio sem propósitos. No meu caso faço questão de acompanhar e organizar as formações, acompanhar alguma atividade da rotina e cumprimentar as crianças, professores e funcionários, porque penso que as relações precisam ser verdadeiras e vividas por nós.</p>
<p>Você desenvolve trabalho de formação dos professores?</p> <p>Descreva, brevemente, como você faz essa formação de professores em serviço.</p> <p>Como você seleciona e organiza, no tempo, os conteúdos da formação?</p>	<p>Sim.</p> <p>A formação sistemática acontece três vezes por semana, no período de uma hora por dia. A proposta formativa surgiu do interesse do grupo, que elegeu o tema de estudo para o ano, e frequentemente avaliamos os rumos da formação coletivamente. Nas atividades formativas, realizamos cotidianamente a troca de experiências realizadas pelos professores, a discussão e leitura de conceitos sobre a infância e o tema do PEA que é música na educação infantil, a buscando sempre articular com os princípios do PPP e a realização de planejamento coletivo e pesquisa e produção de objetos sonoros para serem posteriormente produzidos e explorados também pelas crianças. Porém é preciso destacar que há vários momentos de formação no cotidiano nas observações nos diferentes espaços que possam ajudar os professores a refletir sobre as suas decisões no contexto da aprendizagem.</p> <p>O conteúdo é selecionado pelo grupo no início do ano, podendo ter acréscimos ou supressões de acordo com o que vamos avaliando no processo, a respeito da dúvidas ou interesses do grupo. O tempo de formação sistemática é bem curto, portanto procuramos aproveitar bem este tempo com leituras e discussões a respeito do foi estudado, socialização de práticas realizadas com as crianças e reflexão sobre as intenções de aprendizagem, vivências de propostas de aprendizagem com o grupo, pesquisa de materiais, instrumentos musicais, gêneros, etc. e planejamento coletivo.</p>
<p>A escola tem horários pré-definidos para Reuniões Pedagógicas? Quais os temas mais relevantes discutidos? Como são escolhidos os temas?</p> <p>Além de você e dos professores, alguém mais participa das Reuniões Pedagógicas?</p> <p>Você tem apoio para auxiliá-lo na busca de suporte (conteúdo, materiais, procedimentos) a serem utilizados na formação? Se não, como você resolve essa questão, quando ela se faz necessária?</p>	<p>Sim, o calendário anual prevê quatro reuniões, com dias e horários definidos coletivamente. Os temas das reuniões surgem das discussões coletivas com o grupo, à medida que vamos realizando as formações semanais, vamos estabelecendo o que é importante e o que pode contribuir para o seu trabalho.</p> <p>A direção participa da reunião, mas não da elaboração da pauta e organização, a equipe de apoio também participa.</p> <p>Em raras ocasiões existe o apoio da direção para a aquisição de materiais, e na busca de materiais e procedimentos necessários para a formação. Soma-se a esta questão a estrutura improvisada para a formação e a falta de recursos tecnológicos que possam permitir a utilização de diferentes linguagens nas reuniões, sendo necessário muita criatividade e dedicação. Em muitas</p>

	ocasiões é imprescindível o investimento próprio para a aquisição de materiais para a formação e o trabalho em casa com pesquisas e estudos que possam contribuir para este processo formativo.
Que sugestões você tem para aperfeiçoar a ação do CP tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores?	Maior integração e diálogo da equipe gestora em prol de princípios que tenham como referência o próprio PPP da unidade, em que a criança possa ser de fato o centro das propostas educativas em todos os âmbitos.