



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Marcela Lopes de Santana

CONVERSAS DE CORREDORES:

Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação
Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

São José do Rio Preto
2019

Marcela Lopes de Santana

CONVERSAS DE CORREDORES:

Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação
Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

São José do Rio Preto
2019

S232c	Santana, Marcela Lopes de Conversas de corredores : coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Marcela Lopes de Santana. -- São José do Rio Preto, 2019 187 f. : il. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves 1. Coordenador Pedagógico. 2. Currículo. 3. Formação Continuada. 4. Narrativas. 5. Matemática nos Anos Iniciais. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marcela Lopes de Santana

CONVERSAS DE CORREDORES:

Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação
Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
UNESP – Campus de Ilha Solteira
Orientador

Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University – Michigan/EUA

Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti
USP – Campus de São Carlos

Bauru

25 de fevereiro de 2019.

*À Nossa Senhora Desatadora de Nós,
por esta graça alcançada.*

Sou grata a Ti, meu Deus! Meu alento, que me fez assim, com a coragem ingênua de

fazer qualquer pequena coisa, da melhor maneira possível... Isso me fez chegar até aqui.

A vocês, meus pais, que apesar de não me entenderem, respeitam as minhas escolhas, ainda que erradas. Já calçaram os meus pés e, mesmo assim, perdoam meus desvios... Isso me faz crescer, enquanto caminho.

A você, meu filho, amor revigorante, frescor para o suor de cada dia de trabalho, motivo da minha luta... Sentido da minha vida.

A você, meu esposo, a força, quando essa me falta, o aconchego e o acalento dos dias difíceis... Obrigada por me amar.

A você (com o perdão aos que leem pelo pronome de tratamento), Professor Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, meu querido orientador, que abraça o mundo e as pessoas, que não só orienta, mas encaminha, incentiva, reconhece e dá exemplo. Exemplo de inteligência, humanidade, trabalho e compromisso... Eu te devo essa e mais algumas que estão por vir.

A você (perdão, novamente), Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias, pelas contribuições tão generosas, que não se findaram na banca de qualificação e pela lisonja da amizade... Agradeço.

Aos Professores Doutores Paulo Gabriel Franco dos Santos e Renata Cristina Geromel Meneghetti, pela disponibilidade e contribuições nas bancas de qualificação e defesa, respectivamente... Obrigada.

Ao GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação), por proporcionar estudos e discussões tão valiosas, por ser apoio técnico e emocional para os momentos importantes, pelas relações de amizade e companheirismo construídas. A todos, e mais ainda à (aos): Profª Deise Aparecida Peralta e colegas Thais Postingue, Andrezza Flores, Igor Micheletto, Bianca Boni, Bruna Mendes, Flávio Taveira, Alessandro Cruz, Simone Bonfim, Andrew Souza, André Carolli, Thiago Santos, Márla Alixandre, Julia Marcondes e demais membros frequentes em 2017 e 2018.

A vocês, minhas/meus amigas/amigos, Joana Inês Novaes, Roseli Fernandes, Edvan Ferreira, Thais Postingue, Andrezza Flores, que acompanharam de perto as minhas

dificuldades de ser mulher, mãe, coordenadora pedagógica e mestranda... Fazer Mestrado trabalhando oito horas por dia é algo muito difícil e que bom que eu pude falar disso com vocês.

(Fica aqui o meu pedido de que o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação de São José do Rio Preto inclua a possibilidade de afastamento remunerado para aqueles que buscam melhorar as condições da educação pública).

A vocês, meninas GEPAC - Rio Preto, Kedma Zanetti, Marcela Oliveira, Renata Albieri e Joana Inês Novaes. Quantas conversas nas três horas de trajeto Rio Preto/Ilha Solteira... É maravilhoso ter vocês ao meu lado no ambiente de trabalho e foi uma alegria levar vocês para o grupo!

À senhora, Dona Joana Pizzolato, que me ajudou com a organização da casa e com os cuidados com o meu filho em momentos em que nem eu, nem meu esposo conseguimos administrar os afazeres... Não sei o que seria de mim sem a senhora!

À equipe gestora da E.M. Prof. Dr. Halim Atique, Luciana Figueiredo e Regina Rangel e aos professores e funcionários da escola, que compreenderam minhas férias, abonadas, folgas eleitorais... Minhas ausências em momentos não tão oportunos.

À Secretaria Municipal de Educação e a equipe de formação de 2016: Equipe de Educação Infantil, principalmente Luciana; de Língua Portuguesa e Alfabetização, Leandra Justos, Patrícia Tonin e Ana Gomyde e com especial carinho, Beth Yano e Joana Inês Novaes e, especialmente, à **Equipe de Matemática**, Gina Duarte, Lucila Garrido, Dani Baracioli, Márcio Alves... Estar nessa equipe foi uma experiência única!

A todos as pessoas que fizeram parte da minha formação, professores do CEFAM, (em especial Fabia Nestor sempre presente em meu caminho profissional) e da UNESP, diretores, coordenadores e colegas das escolas por onde passei, principalmente esses: Suzana Ciudad, Priscila Beggiora; Cidinha Ribeiro e Lia; Cleide Lima e Maria Ap. Tomé; Elísio Faria e Ana Emília Martin; Elaine Carla de Oliveria, Maria Elisa Sarti (In memoriam) e Aline Fernandes.

As minhas entrevistadas que não posso revelar o nome, mas a quem devo esse trabalho...

Minha gratidão.

porque andei sempre
sobre meus pés
e doeu-me
às vezes
viver

hei de inventar
um verso que vos faça justiça

Mia Couto¹

¹ COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 1999.

RESUMO

A/o Coordenadora/r Pedagógica/o, figura importante do processo educativo, vive mergulhada/o na complexidade da rotina escolar desempenhando inúmeras tarefas que, muitas vezes, sobrepõem-se a formação de professores, sua principal atividade. Isso faz com que sua identidade de formadora/r nem sempre seja legitimada pela comunidade escolar. Colabora com isso, um histórico confuso, as diversas nomenclaturas atribuídas à função em diferentes tempos, espaços e contextos e a ausência do termo “coordenação pedagógica” na principal lei educacional do país. Em relação à formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais pode-se dizer que as/os coordenadoras/es não receberam a preparação necessária para realizá-la na Formação Inicial e precisam formar-se, enquanto formam. Assim, esta pesquisa tem por objetivos investigar como as/os coordenadoras/es pedagógicas/os, ao “revisitarem” a sua ação por meio das narrativas, relatam os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam essa formação continuada voltada para a Matemática ensinada pela/os professoras/es nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, também, discutir a formação continuada voltada para o ensino de Matemática, bem como o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/dos coordenadoras/es pedagógicas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E fazer isso em tom de conversa. Para isso trabalhou-se, numa abordagem qualitativa, com a Pesquisa Narrativa e as experiências das coordenadoras foram relatadas no que designamos “conversas de corredores” por consideramos os corredores da escola, espaços de grande circulação das/os coordenadoras/es e locais onde as relações acontecem. As conversas, gravadas em áudio, foram realizadas com quatro coordenadoras da rede municipal de São José do Rio Preto, nos corredores das escolas, durando cerca de uma hora cada. Depois de transcritas, as coordenadoras puderam acrescentar ou retirar excertos. A quantidade de sujeitos foi avaliada em função das características da pesquisa narrativa e escolha dos sujeitos considerou a relevância do trabalho dessas coordenadoras no município. As análises se deram à luz dos escritos de Jorge Larrosa sobre narrativa e experiência, pensando a educação, a coordenação pedagógica e o ensino de Matemática pelo par experiência/sentido, como propõe o autor, e deram origem a crônicas que sintetizam as conclusões tiradas a partir das conversas. Pelas conversas foi possível compreender como as/os Coordenadoras/es Pedagógicas/os traçam caminhos para legitimar o seus papéis de formadoras/es, identificam as necessidades formativas do seu contexto, colocam em uso os seus saberes para discutirem com as/os professoras/es formas de ação sobre os fazeres docentes, pensam o currículo e as estratégias formativas utilizadas na realização da formação continuada em serviço no contexto da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que o trabalho tenha dado voz às/aos coordenadoras/es pedagógicas/os no campo da pesquisa, alterando os papéis dos sujeitos que a fazem, fortalecendo o vínculo entre escola e universidade e enriquecendo o discurso que valida a função formativa da coordenação pedagógica. Conclui-se que é necessário construir um currículo e uma Educação Matemática mais pautados nas formas pelas quais as pessoas percebem as experiências subjetivas e culturais que as circundam, experiências essas que podem contribuir para o preenchimento da lacuna existente entre os saberes adquiridos na escola e na vida.

Palavras chave: Coordenador Pedagógico; Currículo; Formação Continuada; Narrativas; Matemática nos Anos Iniciais.

ABSTRACT

The Pedagogical Coordinator, important figure in the educational process, who lives immersed in the complexity of the school routine by performing many activities, which often overlap with her/his teacher training responsibilities, and makes her/his role not fully appreciated or understood by the whole school community. It contributes to this, a confusing history, the different nomenclatures attributed to the function in different times, spaces and contexts and the absence of the term “pedagogical coordination” in the main educational law of the country. In relation to the formation of teachers who teach mathematics in the initial years, it can be said that the coordinators did not receive the necessary preparation to perform it in Initial Formation and they need to be formed as they form. The objective of this study was to understand how the Pedagogical Coordinators, by revisiting their performance through narratives, identify the challenges present in their responsibilities, design ways to legitimize their role as trainers, identify the formative needs of their context, put in use their knowledge to discuss with the teachers paths of action on teaching tasks, rethinking the curriculum and the formative strategies used in the realization of the in-service training in the context of Mathematics in the initial years of Elementary School. And do it in a conversational tone. For this purpose, a qualitative approach was employed with narratives of the coordinators' experiences, collected by what we call “hallway conversations”, considering that school halls are spaces of great circulation of the coordinator and places where, in fact, relations happen. The conversation, recorded in audio, were carried out with four coordinators of the municipal network of São José do Rio Preto – SP, in the corridors of the schools, lasting about one hour each. Once transcribed, the coordinators were able to add or remove excerpts. The number of subjects was evaluated according to the characteristics of the narrative research and the subjects' choice considered the origin of the work of these coordinators in the municipality. The conversations were analyzed in the light of Jorge Larrosa's writings on narrative and experience, thinking about education, pedagogical coordination and the teaching of Mathematics by the pair of experience / sense, as the author proposes, and gave rise to chronicles that synthesized the conclusions drawn from the conversations. Through the conversations, it was possible to understand how the Pedagogical Coordinators/guides the paths to legitimize their role of trainers, identify the formative needs of their context, put their knowledge to use to discuss with the teachers forms of action on the teachers' actions, think the curriculum and the formative strategies used in the accomplishment of the continuous formation in service in the context of the Mathematics of the initial years of the Elementary School. We believe that the work was given to the pedagogical coordinators, changing the roles of those who research, strengthening the link between the school and the university, and enriching the discourse that validates the formative function of the pedagogical coordinator and contributing with a curriculum and a Mathematical Education more guided by the ways in which people perceive the subjective and cultural experiences that surround them, which can contribute to filling the gap between the knowledge acquired in school and in life.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Curriculum; Continuing In-Service Training; Narratives; Mathematics in the Initial Years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenadora Pedagógica ou Coordenador Pedagógico
CPs	Coordenadoras Pedagógicas/ Coordenadores Pedagógicos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPM	Preparo Pedagógico de Material
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	12
Sobre o que é essa conversa? “Déjame que te cante”!	14
Da conversa à crônica	15
Conversas de corredores	17
Falando sobre o que me aconteceu	18
Para onde vai essa conversa?	21
Dialogando com o contexto	23
CAPÍTULO 1 – PAUSA PARA DIZER: “Isso é pesquisa!”	25
Os sentidos da narrativa e a narrativa como construção de sentidos.....	29
A voz e a vez dos silenciados	30
Amostras e instrumentos: Como é isso na pesquisa narrativa?	32
Tipos de pesquisa e de análise narrativas	34
CAPÍTULO 2 – CONVERSAS PARALELAS.....	38
(Entre Parênteses)	40
A Formação do Coordenador e o Coordenador em Formação.....	41
Da História à Metáfora: Ser Coordenador e Coordenar	58
Sobre Pausas e Importâncias: Os Desafios do Coordenador	74
Necessidades e Estratégias Formativas	86
Matemática e Processos Formativos.....	106
CAPÍTULO 3 – CRÔNICAS SINTÉTICAS	128
Atravessares	130
Papel	131
Painel	132
Criação.....	133

FIM DE CONVERSA.....	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	146
APÊNDICE A – Transcrição da conversa com Malu	147
APÊNDICE B – Transcrição da conversa com Elis.....	153
APÊNDICE C – Transcrição da conversa com Zélia	159
APÊNDICE D – Transcrição da conversa com Marisa.....	173
ANEXO	184
ANEXO A – A menina sem palavra	185

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector²

² LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Por que é tão difícil? Eu poderia escrever sobre muitas coisas, poderia fazer um poema sobre a beleza do dia de hoje, poderia criticar o desastre do cenário brasileiro, resenhar um livro sobre filosofia da educação, fazer uma análise de uma obra literária, ou mesmo parafrasear excertos de bons autores, para quem sabe dar alguma qualidade ao meu texto, e, confesso, muito disso já fiz nos últimos tempos, procurando saída (seria fuga ou ponto de partida?). Mas é dada a hora, a hora de começar...

Enquanto não me vêm as palavras, enquanto elas ainda se embaralham, enlaçam-se, tropeçam-se e esbarram-se em meu pensamento, vou fazendo esse dizer confuso, costurando aqui, remendando ali, ziguezagueando, forçando uma barra, na esperança de um arremate aceitável.

Recorro a um dicionário qualquer, pouco reconhecido como há de ser essa minha escrita e encontro a definição de começo como primeiros ensaios ou experiências; tentativas iniciais. Julgo que essa história de definições, ensaios e experiências são conversas futuras, então me concentro nas “tentativas iniciais” e tento explicar esse possível vir a ser.

Procuro um caminho mais digno, devido à solenidade do momento, para não perder ainda mais palavras pelo percurso. Na etimologia, encontro que *começo* deriva de *começar*, do latim *cominitiare*, em espanhol *comenzar*... Em nada isso me ajuda, a não ser pelo fato da palavra *comenzar* lembrar-me parte da conversa entre Núria e seus amigos³ e aquele dado momento em que diz “un buen día, no sé cómo, me encontré escribiendo mi texto [...] dándole forma para hacerlo más comprensible, más para ‘otros’ y, al tiempo, mas para mí también”⁴.

Este é o belo dia, em que não sei como me encontro escrevendo e estas são as “tentativas iniciais” de dar sentido às palavras, para os outros e para mim mesma. Atrevo-me, agora, a começar uma explicação e ressignificar o que li, descobri e aprendi com essa travessia.

E começo por onde, mesmo?

- Ah, a conversa...

³ ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

⁴ Idem. p.225.

Sobre o que é essa conversa? “Déjame que te cante”!⁵

Essa conversa é sobre Educação. Mais especificamente sobre Educação Matemática, sobre o Ensino de Matemática nos anos iniciais. Como toda conversa, tem um emissor e um receptor e, já adianto: neste trabalho, os papéis se misturam. Por hora eu sou o emissor, e você leitor, o receptor. Porém, haverá outros interlocutores, um tanto peculiares. Eles terão um assunto a discutir, a mensagem. E também serão o assunto a ser discutido. Falarão sobre formação, formação continuada de professores, professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Deve estar querendo saber o porquê dessa conversa. Deixe que te conto!

Essa figura peculiar pode ser marcante, singular, excepcional. Ou ilustrativa, desconforme, contranatural a esse referente, o contexto profissional escolar. Sua identidade não se faz legitimada e sua lida é a autoafirmação de sua função, a formação continuada de professores. A formação que tem que co-ordenar, tornar presente, de forma continuada e permanente, para que o excesso de trabalho não sucumba dos professores (e dele mesmo) a necessidade de aprender, e aprender, e aprender...

Pois bem, sou coordenadora, possibilito que a formação continuada aconteça em minha escola e, em um determinado período, trabalhei com formação na Secretaria da Educação de São José do Rio Preto, formação em Matemática, de professores e de coordenadores. Neste período, além das reuniões de formação, havia o acompanhamento *in loco* de algumas escolas e, nestes, conversávamos com outros coordenadores, que retratavam os desafios do seu fazer, a falta de tempo para planejar, para estudar... as interrupções constantes, a “apagação” de incêndios, as muitas atribuições. Havia outros formadores e, nos retornos, discutíamos o que observávamos e as estratégias de superação dos obstáculos da profissão. O maior ponto de discussão do grupo era a pouca presença da Matemática nas pautas formativas. A formação continuada em matemática é um desafio. Um desafio principalmente para quem teve pouca identificação com ela na trajetória estudantil, ou na formação inicial. Isso quando esta atendeu as expectativas para o ensino da disciplina.

⁵ Faz alusão ao título do livro: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

Assim, proponho-me a investigar como as/os coordenadoras/es⁶ pedagógicas/os, ao “revisitarem” a sua ação por meio das narrativas, relatam as suas lidas com os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam essa formação continuada voltada para a Matemática ensinada pelas/os professoras/es nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E também, discutir a formação continuada voltada para o ensino de Matemática, bem como o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/dos coordenadoras/es pedagógicas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e fazer isso em tom de conversa.

E desejo que as conversas desse trabalho se tornem um coro. Espero que a beleza do som dessas vozes, que se misturam e bem se manifestam, aguace os ouvidos e que essas vozes façam-se ouvir. Sejam os tons graves ou agudos, suaves ou surpreendentemente fortes... que se quebrem os cristais! Que a mensagem transmitida pelas palavras dessa letra faça sentido para outras/os coordenadoras/es e para as/os professoras/es que pensam a importância da Matemática na vida dos alunos. E que a melodia toque fundo você, apreciador dessa música chamada educação. E que haja sempre a possibilidade de “continuar aquela conversa, que não terminamos ontem e ficou para hoje”⁷.

Da conversa à crônica

Já se faz perceptível a escrita desse texto em tom de diálogo, a brevidade, a superposição entre o oral e o escrito, o limite do discurso nele presente. Se não se faz nítida a tentativa de redigir esse trabalho em crônicas, talvez, como pressuponho, eu não esteja ainda cumprindo o meu intuito. Peço perdão, leitor, apesar dos senões insistirei nesse recurso.

Essa insistência não é descabida, tem um fio de lucidez. Inicia-se em um referencial teórico e desponta numa metodologia e forma de análise.

Isso porque a crônica é um gênero híbrido, flexível, que se adapta aos diferentes portadores, e muito embora seja natural da esfera jornalística, já passou a

⁶ O termo coordenadoras/es, tanto no plural como no singular, será empregado primeiramente no feminino, pois a função, assim como a de professores dos anos iniciais, é majoritariamente exercida por mulheres. A barra, seguida de “es”, é uma tentativa de não atrapalhar a leitura, repetindo excessivamente termos.

⁷ REIS, Nando. All Star. Intérprete: Nando Reis. In: **Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro**. Seattle: Warner Music Brasil, p2000. 1 CD. Faixa 2.

fazer parte de livros e, até aparece em subversivas teses e dissertações⁸ e, portanto, vai se acomodar também a esse trabalho. Dessa forma, concedo-me uma licença pouco poética para abusar desse gênero, aproveitando o argumento de que se trata de um “gênero menor”⁹ (ainda que isso já esteja ultrapassado) para justificar as limitações literárias da minha escrita, “a fim de que surja uma voz cada vez mais indigente, cada vez mais trêmula, liberada da vaidade dos discursos que poderiam tranquilizá-la e, por isso mesmo, exposta à maior inquietude, ao maior desassossego, à maior pobreza”¹⁰.

Por suas temáticas se relacionarem ao cotidiano e, às vezes, promoverem uma reflexão sobre problemas universais¹¹, a crônica parece um gênero um tanto apropriado para essa ocasião. Assim, esse cotidiano característico das crônicas se transforma em cotidiano escolar e retiramos dele recortes do fazer da/do coordenadora/r pedagógica/o. Dessa forma, a metodologia deste trabalho consiste em ir das conversas, das narrativas de coordenadoras/es, porque, “enquanto escritura, o diálogo pode transcender o tempo e o espaço (o aqui e o agora) e se tornar de alguma maneira independente de rostos, de nomes, de corpos e vozes”¹² a um “conversar orientado”¹³ ao pensamento, por meio da pesquisa sobre outros contextos de coordenação pedagógica. E, depois, realizar um retorno a esse nosso diálogo, por meio das crônicas, porque toda filosofia é “um ler e escrever, um ensinar e aprender que acontece conversando. Colocando em comum (com outros: com a leitura, a escrita e o pensamento dos outros) o que cada um lê, o que cada um escreve e o que cada um pensa”¹⁴. Um retorno reelaborado, ressignificado pela construção intersubjetiva das experiências pedagógicas e curriculares.

Toda essa conversa é orientada pelos estudos de currículo¹⁵, pelas teorias pós-críticas, que estabelecem conexões entre significação, identidade e poder,

⁸ Por exemplo: FERNANDES, Maria Valéria Padilha. “Na periferia do sonho”: crônicas de uma experiência de formação de professoras. Campinas: Unicamp, 2000. (Dissertação de Mestrado).

⁹ CANDIDO, Antonio. **Recortes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p.23.

¹⁰ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25.

¹¹ COELHO, Irene da Silva. **Hibridismo do gênero crônica**: discursividade e autoria em produções do E.F.II. São Paulo: USP, 2009. (Tese de Doutorado).

¹² LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016, p.140.

¹³ De acordo com Larrosa, filosofia é ler, escrever e conversar. É um conversar orientado ao pensamento.

¹⁴ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016, p.141.

¹⁵ Desenvolvidos no **Grupo de Pesquisa em Currículo**: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FEIS/UNESP) e nas disciplinas “Tendências em Educação Matemática”, do Programa de Pós Graduação em **Ensino e Processos**

dando ênfase no discurso e na sua textualização. E esse diálogo, portanto, é uma forma de respeito e valorização da voz, dos que tem muito a contar, a ensinar e a aprender com seus relatos. E a crônica como gênero intermediário promete intermediar esse discurso com o leitor.

Conversas de Corredores

Em nosso contexto de trabalho nós, coordenadoras/es, deparamo-nos com projetos brilhantes, situações conflituosas... Muitas vezes temos uma ajuda solicitada, um pedido de orientação, um diálogo sobre um problema, ou um compartilhamento de solução, uma crítica tecida, tudo isso numa simples “conversa de corredor”.

Nos corredores as relações se dão, dentro ou fora da gente. No pós-reunião, o corredor se torna os bastidores de um palco, onde tudo que se encontra completamente desorganizado servirá ou serviu para organizar o que aconteceu ou acontecerá.

E o que é um corredor senão um espaço onde caminhamos em busca de algo? Nele encontramos muitas portas. E em cada porta um mundo novo, onde a vida acontece. No nosso caso, a educação acontece... Às vezes, atravessamos de uma porta para outra, procurando algo. Um corredor é atravessado muitas vezes.

Nós mesmas/os, educadoras/es, muitas vezes, somos corredores, atravessados por coisas, pessoas e acontecimentos, que nos passam como ventos de brisa fresca, ou como tratores que demolem nossas estruturas. Dentro de nós, vários compartimentos. De repente, abre-se uma porta fechada há um tempo e um mundo novo é redescoberto. Ou de repente, um sinal é tocado e tudo se esvai em forma de emoções.

Um corredor para uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o é algo tocante. Uma parte do seu espaço de trabalho, que se mistura com ela/ele própria/o, com o seu jeito coordenadora/r de ser, com um mural que estampa algo de que ela/ele fez parte ou nem havia percebido que acontecia. Onde se para os pés para duas batidas na porta, um pedido de licença, uma espiadela... Um “entre, por favor, venha participar”, ou um olhar de “saia, esta porta está fechada para você”. Ela/ele

caminha pelo corredor às vezes sem, às vezes com a consciência de que as aprendizagens por trás das portas, abertas ou fechadas, são parte de sua responsabilidade.

O corredor é um espaço de correr livre, esbarrar-se, escorregar e cair, levantar-se novamente e sair andando, conversando, rindo ou chorando. É um espaço de conversas ao pé do ouvido, de compartilhar conquistas, de observar respostas. É um espaço de vivências e/ou de experiências.

Nenhum local poderia ser melhor para realizar uma pesquisa sobre a Coordenação Pedagógica, para ver o que lhe atravessa, o que lhe tira do caminho, do foco, da busca, o que lhe interrompe e ao mesmo tempo lhe alimenta. O local que reflete de fato, o turbulento cotidiano de trabalho de uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o.

Falando sobre o que me aconteceu...

Um acontecimento é algo marcante, que nos surpreende ao chegar despercebido. E meio assim, de repente, deparei-me com as palavras, semelhantes às pegadas de um caminho a se seguir. E foi assim que aconteceu! A palavra experiência, dada por uma explicação inconclusiva, fez-se tão clara... Com um significado diferente do modo habitual que conhecemos, porém com uma explicação mais plausível, aberta, ampla. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”¹⁶.

Essa profunda identificação aconteceu em mim, porque a minha entendida pouca “experiência” em coordenação parecia-me muita, por tudo o que vivi em minha curta trajetória, dados os acontecimentos, que não se passaram, mas sim que me tocaram no início de carreira. E nesta citação, a experiência ganha conotação não de tempo, mas de intensidade, de sentido, de sentir. E, portanto, fez sentido para mim.

Esse, então, é o ilustre acontecimento: o encontro com o referencial teórico. O texto do qual se retirou este excerto, “Notas sobre a experiência e o saber de

¹⁶ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016, p.18.

experiência”¹⁷, aponta o sentido da palavra experiência que buscaremos no decorrer dessa pesquisa e também os caminhos de uma perspectiva teórica e de uma abordagem metodológica.

Neste texto, Larrosa¹⁸ nos fala que, geralmente, a educação é pensada do ponto de vista dos pares ciência e técnica ou do ponto de vista teoria e prática. Para ele, ciência e técnica remetem a uma perspectiva positivista e retificadora; e teoria e prática, a uma perspectiva política e crítica. Nessa última, palavras e expressões como reflexão, reflexão crítica, reflexão sobre a prática, reflexão emancipadora ganham significado.

Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política¹⁹.

Larrosa²⁰ propõe uma possibilidade mais existencial e estética, ou seja, propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Atribuindo significado para essas duas palavras, ele nos diz:

a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras e, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso²¹.

Sendo assim, anuncia que quando usamos as palavras, damos sentido ao que somos, ao que nos acontece e relacionamos palavras e coisas, nomeando as coisas pelas palavras, que por isso devem ser dotadas de significados.

¹⁷ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016, p.16.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

²¹ Idem. p.18.

Para atribuir significado à palavra experiência, por exemplo, Larrosa²² recorre a Benjamin, que afirma que, apesar de nunca se ter passado tantas coisas, a experiência se faz cada vez mais rara. Primeiro, pelo excesso de informação, que é quase uma antiexperiência, pois o sujeito da informação está tão obstinado a buscar a informação, para saber sempre mais, que acaba impedindo que esse saber lhe aconteça. Segundo, pelo excesso de opinião, pois se o sujeito moderno é sujeito informado, ele opina, de forma supostamente própria e crítica. Se não opina, é como se estivesse em falta com algo essencial. Aliando informação e opinião emerge o periodismo, que destrói a experiência e faz do sujeito um suporte informado da opinião pública. Em terceiro lugar, tem-se a falta de tempo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno impedem a conexão significativa entre acontecimentos”²³. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Para o sujeito moderno tudo é pretexto para sua atividade, para sua ação. A busca pela ação acaba por mobilizar o sujeito, que não se dá o direito de parar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço²⁴.

Assim, o sujeito da experiência é “território de passagem”²⁵, é o sujeito que permite que o que lhe passe, lhe afete, deixe marcas, cause efeitos, “é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”²⁶. O sujeito da experiência é “ex-posto”. Experiência é travessia, perigo, paixão. É aquilo que ao passar, nos forma e nos transforma. “O

²² LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

²³ Idem, p.22.

²⁴ Idem. p.25.

²⁵ Idem. p.25.

²⁶ Idem. p.25.

saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”²⁷

É preciso dar lugar, estar aberto para o acontecimento. Para o pensamento, as palavras e os sentimentos. De repente, esta é a chave para se construir um sentido que faça mais sentido para a formação, para a matemática, para a educação.

Para onde vai essa conversa?

- E então? Para onde vai essa conversa? Onde é que ela vai dar?

Como dito anteriormente, a base de discussão desse trabalho advém dos estudos de currículo. E se torna evidente que essa conversa vai caminhar nessa direção. Dessa maneira, poderíamos como todos os bons textos de currículo, analisar a etimologia da palavra currículo, dizer que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, caminho para o conhecimento, promover uma reflexão a partir daí, buscar toda a história da teoria de currículo e situar nosso trabalho. Mas, como não se trata de escrever bons textos e como esse discurso já está por demais repetido, vamos direto ao que nos interessa: o que o currículo tem a ver com a formação de professoras/es que ensinam matemática que a/o coordenadora/r pedagógica/o tem que desenvolver?

É claro que sabemos que o currículo permeia todo o ambiente escolar, implícita ou explicitamente, e implica na vida das pessoas e, por isso, é uma decisão política. Porém, a responsabilidade da/do coordenadora/r vai além dessa consciência. Pensando na formação continuada com foco em uma disciplina (pensando a Matemática de maneira limitada, por enquanto), que tem um currículo, que será recortado pela/o coordenadora/r para ser discutido em uma formação junto aos professores percebemos a dimensão que isso vai tomando. O fazer da/do coordenadora/r repercute em muitas salas de aulas, para muitos alunos. A/o coordenadora/r se torna um gestora/r do currículo²⁸. De acordo com o que privilegia

²⁷ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.30.

²⁸ BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico com gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 81-92

nas formações que desenvolve, ela/ele pode fazer com que um determinado conteúdo ou tipo de trabalho esteja em maior evidência.

Dessa forma, é fundamental que a/o coordenadora/r pedagógica/o tenha uma visão ampla sobre o currículo e sobre as discussões atuais. E que currículo nós coordenadoras/es temos defendido? Aquele que conhecemos (e eu me incluo aqui, como coordenadora dos tempos atuais), que está posto, um currículo técnico e administrativo, voltado para a compreensão da aprendizagem, a formulação de objetivos e de instrumentos de avaliação. Aquele que não leva em conta o conhecimento popular, tradicionalmente colocado à margem das instituições formais. E porque fazemos isso? Talvez, não saibamos quem são os prejudicados, não acreditemos que eles possam ser afetados pelo nosso ensino, não nos damos conta de que o processo de comunicação pedagógica se utiliza dos domínios da cultura, que nem todos tem acesso, informações sobre como se portar, falar e escrever na escola e, portanto, transmite-se a mensagem igualmente para alunos que não dominam o mesmo código²⁹.

Giroux e Simon³⁰ discutem a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Questionam como incorporar aspectos da cultura vivida ao trabalho de escolarização sem confirmar aquilo que os alunos já sabem, sem banalizar objetos e relações, sem discriminar grupos dentro de uma cultura hegemônica. Para os autores, reconhecer a cultura popular poderia ser ponto de partida para investimentos afetivos em formas de conhecimentos capazes de dar “voz” aos silenciados, dentro da experiência pedagógica. Assim, o saber popular, por ser forma de entendimento do cotidiano das culturas dominadas, contribui para a elaboração de significados subjetivos dos indivíduos em relação ao mundo e à cultura dos quais são partes.

Dessa forma, não sabemos onde isso vai dar. O corredor é longo e escuro, mas nesse corredor é possível se apoiar. É preciso que a educação, o currículo, o ensino-aprendizagem deem espaço para as experiências subjetivas dos sujeitos. É preciso valorizar a cultura do cotidiano dos alunos, aproximar as aprendizagens das vidas dos indivíduos. Defendemos um currículo e uma Educação Matemática mais pautados nas formas pelas quais as pessoas percebem as experiências subjetivas e

²⁹ NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2004.

³⁰ GIROUX, H.A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B. e DA SILVA, T.T. (Ed.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1994. cap. 4.

culturais que as circundam, experiências essas que podem contribuir para o preenchimento da lacuna existente entre os saberes adquiridos na escola e na vida.

Garnica³¹ apresenta as narrativas como um modo do ser humano pensar, organizar o conhecimento e a realidade. Permite conceitualizar as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. É “uma reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido”³².

Essa é uma alternativa para tornar a matemática mais próxima do cotidiano, das práticas sociais, das necessidades subjetivas das pessoas de diferentes classes, gêneros, culturas, etnias e, principalmente, mais próxima das minorias, visto que atualmente, o currículo prioriza os interesses do polo oposto, o que detém os bens materiais, manipula a economia e a política e se beneficia da exclusão promovida. Essa aproximação é, assim, uma forma de resistência, que pode promover a participação das camadas populares na construção de uma educação matemática mais igualitária e menos representante do pensamento dominante.

Dialogando com o contexto

Vamos falar de contexto, o contexto dessa pesquisa, o município de São José do Rio Preto. Aqui as/os Coordenadoras/es têm formação continuada, as/os professoras/es também têm. Eu tive. Outras pessoas com quem conversei nesse trabalho também tiveram e ofereceram, assim como eu. Talvez, por isso, esse discurso sobre essa realidade carregue interpretações dominantes e uma verdade única, a de que a/o Coordenadora/r Pedagógica/o deve coordenar a formação das/dos professoras/es em serviço na escola.

“Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são (...) lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade”³³. Sei que essa nossa verdade faz parte de verdades múltiplas, espalhadas em realidades tão distintas, de um território tão

³¹ GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. O pulo do sapo: narrativas, História Oral, Insubordinação e Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espassandim (Org.). **Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, v.1, p. 181-206.

³² Idem. p. 182.

³³ LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porquero: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 163.

desigual, como o nosso Brasil. Gostaria, no entanto, de ser capaz de dialogar com essas realidades, de reconhecer nossas diferenças, de desconfiar de nossas semelhanças, de discutir nossas possibilidades. Não desejo impor essa verdade aqui construída, mas habitar com dignidade o mundo, registrando essa realidade com o caráter poético e político da nossa linguagem³⁴, essa que apresenta a polifonia da situação que vivemos.

³⁴ LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 163.

CAPÍTULO 1

PAUSA PARA DIZER: “ISSO É PESQUISA!”

Falo por palavras tortas. [...] Mas não se azeite, não queira chuva em mês de agosto. Já conto, já venho - falar no assunto que o senhor está de mim esperando. E escute.

João Guimarães Rosa³⁵

³⁵ ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CAPÍTULO 1

PAUSA PARA DIZER: “ISSO É PESQUISA!”

Mudando um pouco o rumo dessa prosa vou explicar alguns aspectos teóricos e adotar aqui uma linguagem mais formal, mais ao gosto da ciência (ou quase isso), para falar-lhes um pouco da pesquisa narrativa e mais a frente situar melhor essa pesquisa, num quadro metodológico que faça sentido. Mas não sem antes explicar os meus “porquês”.

O porquê da narrativa habita a história das teorias de currículo e também a minha história de estudante de mestrado. A participação em um Grupo de Pesquisa sobre Currículo (GEPAC – Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação), a influência de um orientador que tem como campo de pesquisa o currículo, as disciplinas cursadas como aluna de mestrado³⁶ (“Pesquisa em Ensino”, “Tendências em Educação Matemática”, “Contemporaneidade no Ensino: Tecnologias e Diversidades”, “Teoria Crítica e a Formação do Professor Comunicativo” e “Teorias e Perspectivas Curriculares no Contexto da Educação Matemática”)... Todas essas vozes falam nesse discurso e a voz da última disciplina cursada é a que mais ecoa.

Nesta, a leitura do livro *Documentos de Identidades: Uma Introdução às Teorias do Currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva³⁷ situa a compreensão de uma escolha orientada, porém intuitiva, a escolha da narrativa como abordagem de pesquisa, realizada pela identificação com os ditos do autor Jorge Larrosa. Digo que este livro situa a compreensão, pois ao trazer um panorama das teorias do currículo, contextualizando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas leva-me a localizar a pesquisa narrativa em meio às teorias pós-críticas, sem desconsiderar a crítica que estas carregam.

No livro de Silva³⁸, as teorias críticas e pós-críticas têm sua origem atrelada ao movimento de reconceptualização do currículo. A origem da reconceptualização é atribuída ao movimento organizado, que ganhou impulso com William Pinar, na I Conferência sobre Currículo (Nova York, 1973) e exprimia a insatisfação aos parâmetros de currículo de Bobbit e Tyler, em que se observava uma compreensão

³⁶ do Programa de Pós-Graduação em **Ensino e Processos Formativos** (UNESP – Interunidades)

³⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

³⁸ Idem.

técnica e administrativa de currículo, que não se enquadrava com as teorias sociais de origem europeia que estavam surgindo, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt. Os Estados Unidos dividiram sua crítica aos modelos tradicionais em dois campos. De um lado, os conceitos marxistas, pelas análises marxistas contemporâneas de Gramsci e da Escola de Frankfurt, que enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social, através da educação e do currículo. De outro lado, estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e hermenêutica, que davam ênfase nos significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares. Nessas, o vínculo com o social é construído à medida que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente por meio da linguagem. Em todas, buscavam-se estratégias analíticas, que colocassem em xeque as compreensões naturalizadas do mundo social, da pedagogia e do currículo.

Bolívar, Domingo e Fernandéz³⁹ trazem a narrativa em meio ao que denominam pesquisa biográfico-narrativa em educação. De acordo com os autores, a pesquisa biográfico-narrativa está adquirindo cada dia maior relevância, pois altera os modos habituais do que se entende por conhecimento e do que importa conhecer, comportando-se como uma abordagem própria e não somente mais uma metodologia. Por responder à atual conjuntura pós-moderna, vem ganhando força com as histórias de vida e biografia dos professores. Assim, em um mundo caótico e desordenado, só resta o refúgio no próprio eu⁴⁰.

A perda de fé e credibilidade no racionalismo ilustrado e em suas explicações totais do mundo ("l'incrédulité à l'égard des métarécits, como tem repetido Lyotard), tanto especulativas como, sobretudo, as modernas narrativas de emancipação; tem nos permitido refúgio nas pequenas, porém, autênticas narrativas pessoais, de onde a voz e a vida dos sujeitos falam de nós mesmos⁴¹.

Para Bolívar, Domingo e Fernandéz⁴², as narrativas biográficas fazem frente à imagem burocrática da profissão docente e dão origem a um novo profissionalismo, em que o professor (ou a coordenadora) recupera a "autoridade" sobre a própria prática e se torna sujeito de seu desenvolvimento, autor dos seus relatos. Nesta

³⁹ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Idem. p.9. *tradução nossa*.

⁴² Idem.

perspectiva, a pesquisa narrativa revela-se um modo mais democrático de abordar o ensino do que a pesquisa tradicional em que a voz é sempre do pesquisador, pois outorga aos sujeitos a representação de suas próprias vozes. Segundo os autores, o relato dos sujeitos é indissociável da sua dimensão pessoal e biográfica e a condição de sujeito narrativo forma o sujeito e também a sua identidade nas comunidades às quais pertence. E os relatos são sempre contextuais, em relação aos outros, não de um eu solitário e imparcial, mesmo que sejam sobre a vida pessoal ou docente, sobre feitos que parecem individuais, sentimentos, causas e consequências de ações.

Isso concede à pesquisa narrativa, o que os autores⁴³ chamam de primeira legitimidade epistemológica, que consiste em, ao invés de explicar causalmente a prática escolar, como se os professores fossem marionetes da estrutura social e escolar⁴⁴, uma perspectiva que entende a educação como um relato em ação, onde o ator é que desempenha um papel de primeira ordem, sendo o pesquisador responsável por possibilitar a narração de histórias sobre essas ações, analisar conjuntamente, interpretando e construindo novas histórias, para pensar possíveis mudanças e melhorias. Quando os vínculos entre socialização e subjetividade (identidade), quando as dimensões sociais não traduzem às posições subjetivas, faz-se necessário que as dimensões pessoais (afetivas, emocionais e biográficas), estejam em evidência e isso é possível por meio das narrativas, em que materialidade dinâmica do sujeito emerge, como norte da pesquisa.

Bolívar, Domingo e Fernández⁴⁵ nos dizem que os humanos, em sua relação com os demais e consigo mesmo, contam, imaginam e narram histórias. Este modo básico de pensamento, de organizar o conhecimento e a realidade está presente nas próprias culturas que também se formam e se expressam por meio de narrativas, moldando a identidade de seus membros. Portanto, as narrativas podem ser importantes para explorar as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa no presente, vislumbrando novas formas de concebê-la no futuro.

Neste sentido, proponho com essa pesquisa buscar novas formas de manifestar conhecimento, pensar a educação sobre outro ponto de vista, como

⁴³ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2.

⁴⁴ MIGUEL, Jesus de. **Auto/biografías**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

⁴⁵ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

sugere Larrosa⁴⁶, mantendo o vínculo intersubjetivo pelo viés da linguagem, valorizando o que os outros atores da educação, os protagonistas, aqueles que a colocam em cena e não só roteirizam-na, o que eles têm a dizer e sobre o que é importante falar, diante dos seus fazeres. Embora saiba que, por mais que tente deixar as suas vozes aparecerem, e ainda que também eu seja uma coordenadora pedagógica tentando me fazer ouvir, as relações de poder existem e a voz de pesquisadora é a que mais terá peso e força. Mesmo assim, satisfaço-me em ser suporte para que estas vozes circulem neste meio, que precisa delas para teorizar valendo-se do que acontece no chão da escola.

Os sentidos da narrativa e a narrativa como construção de sentido

De acordo com Connelly e Clandinin⁴⁷, o termo “narrativa” pode ser empregado em três sentidos: como fenômeno que se investiga; como método de pesquisa; e como uso para diferentes fins, por exemplo, para a formação de professores. Para preservar a distinção, Bolívar, Domingo e Fernández⁴⁸ denominam a primeira forma de expressão da narrativa como “relato”, guardando a segunda para o método, ou como dizem, abordagem própria, a pesquisa narrativa.

Nessa nossa pesquisa, utilizaremos o termo *conversa* para designar o relato das coordenadoras e o termo *narrativa* como tipo de pesquisa. Na trilha desses autores⁴⁹, também entendemos a narrativa como a experiência posta em relatos, como construtos pessoais de sentido, elaborados ao se olhar o passado e reconstruí-lo no presente por intermédio da linguagem. Segundo os autores⁵⁰, as narrativas incluem qualquer forma de reflexão oral ou escrita que use a experiência pessoal numa dimensão temporal. São exemplos: histórias de vida, história oral, escritos e narrações autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos. As conversas dessa pesquisa ficam próximas das entrevistas dialógicas por eles mencionadas.

⁴⁶ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016

⁴⁷ CONNELLY, F.Michael; CLANDININ, D.Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayo sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

⁴⁸ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Idem.

Apoiando-me também em Larrosa⁵¹ uso o termo conversa, e não entrevista, para dar ideia desse patamar de horizontalidade com a qual dialoguei com essas coordenadoras. Porque embora esteja aqui tomando o papel de pesquisadora e embora essa pesquisa muito me faça ampliar conhecimentos, os conhecimentos teóricos que eu adquirir não serão maiores que os conhecimentos que elas já possuem, os conhecimentos advindos de suas experiências. Serão apenas outros conhecimentos, advindos de outras fontes. De acordo com Larrosa⁵²,

Necessitamos de uma linguagem para a conversação. Não para o debate, ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversação. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem não pode ser nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos”.⁵³

Assim, quero conversar com elas “na mesma altura” e também com você, leitor, por isso:

Se uso a palavra ‘conversação’ para lhe dizer, outra vez, que quero falar com você, é porque essa palavra sugere horizontalidade, oralidade e experiência. O que quero dizer a você, então, em primeiro lugar, é que precisamos buscar uma língua que não rebaixe, que não diminua, que não construa posições de alto e baixo, de superior e inferior, de grande e pequeno.

Necessitamos de uma língua que nos permita uma relação horizontal, uma relação em que você e eu possamos nos sentir do mesmo tamanho, na mesma altura⁵⁴.

Por isso, essa conversa com você e com elas precisa ser tranquila, de fácil entendimento e de profunda reflexão. Porque “a voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem”⁵⁵. Como Larrosa, eu:

quero dizer a você, por último, é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva. Gostaria de conversar com você⁵⁶.

⁵¹ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

⁵² Idem.

⁵³ Idem. p.71.

⁵⁴ Idem. p.71-72.

⁵⁵ Idem. p.72.

⁵⁶ Idem. p.72.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández⁵⁷ – o conhecimento narrativo toma a linguagem, não só como representação da realidade, mas para construção desta, isto é, como meio usado pelos seres humanos para dar sentido às suas vidas e ao mundo. É um conhecimento de natureza interpretativa. As próprias ações são vistas como textos a serem interpretados e esta interpretação pode variar diante do momento em que o relato for feito, já que a vida também muda ao longo do tempo. A linguagem é o que proporciona a construção do significado e de experiência e os pensamentos, sentimentos e ações são mediados por ela semiótica e linguisticamente. Por meio da linguagem, também os sujeitos se comprometem com outros sujeitos, assumindo responsabilidades em relação a esses sentimentos, pensamentos e ações. Assim, o eu é dialógico e a subjetividade é uma construção social, interativa e discursiva. Pela narrativa o ser humano se constrói e constrói sentido para o mundo.

A voz e a vez dos silenciados

Por muito tempo, a pesquisa científica tem subordinado as vozes dos professores e seus sentimentos em favor da pesquisa. Por melhor que sejam as intenções, de contribuir com a ciência e com a sociedade, isso tem gerado na educação um sentimento de mal estar dos profissionais em relação à universidade e à pesquisa. Bolívar, Domingo e Fernández⁵⁸ falam de um movimento de contracultura, em que os professores incrédulos dos benefícios da teoria decidem entender e interpretar suas práticas, por si mesmos, o que gera o risco de considerarem a prática pela prática, com fim em si mesma.

De acordo com eles⁵⁹, o crescimento do interesse pela pesquisa narrativa deriva da insatisfação com os outros modos de pesquisa em educação, nos quais as teorias descobertas tornam-se fonte de posterior intervenção docente e permanecem as vozes dos professores silenciadas. Assim, a proposta da pesquisa narrativa é fazer frente à racionalidade instrumental e técnica, onde o ensino é meio para conseguir resultados. Pela escuta dos relatos intenta-se captar a riqueza e indeterminação das experiências, reconhecendo o saber advindo da própria ação

⁵⁷ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016..

⁵⁸ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

⁵⁹ Idem.

como necessário para construir novas metodologias de pesquisa e práticas de formação, construções estas que se comportam de maneira mais sensível ao professor como pessoa, ao invés de fazer deles executores da teoria pensada “do lado de fora”.

Dessa forma, para Bolívar, Domingo e Fernández⁶⁰ a narrativa leva em conta os “processos” educativos, e não os “fins”, analisando seu contexto, especificidade e complexidade, incluindo as dimensões técnicas, morais, políticas e também emocionais, bem como o juízo do professor (ou outro profissional da educação) neste processo. Isso implica devolver um pouco o papel de pesquisador para os educadores, que são agentes do desenvolvimento curricular, e também devolver o seu papel central no ensino. Trata-se de fazer uma opção política e epistemológica. Política, por reconhecer no professor (ou coordenador) o direito de falar e ser representado na pesquisa. Epistemológica, porque a objetividade do pesquisador está em reconhecer como esses atores vivem a educação como prática social. Os autores destacam que na pesquisa científica se tem ouvido os professores e professoras, porém essas falas se tornam material de segunda ordem, que precisam ser manipuladas para chegar a um patamar científico. Muitas vezes, elas são tão transformadas pelos processos analíticos que até desaparecem ou tomam uma função ilustrativa.

Dizem os autores⁶¹, que em um contexto de crise de identidade relatar o subjetivo pode contribuir para dar um novo sentido às condições de trabalho e a reconstrução da identidade profissional. Para a identidade do coordenador pedagógico isso se faz um tanto relevante. Sabemos que não é o suficiente para que professores e coordenadores tomem o papel central no currículo, no entanto, é uma tentativa de diminuir o abismo que separa universidade e escola.

Amostras e instrumentos: Como é isso na pesquisa narrativa?

Bolívar, Domingo e Fernández⁶² relacionam como instrumentos desse tipo de pesquisa: história oral; anais e crônicas; histórias/relatos de família; fotografias,

⁶⁰ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2.

⁶¹ Idem.

⁶² Idem.

memórias e outros artefatos pessoais; entrevistas; diários; escritos autobiográficos; cartas; conversas; notas de campo e outras histórias de campo.

Os instrumentos centrais dessa pesquisa que estamos realizando são as conversas e também as crônicas, por meio das quais vamos reelaborar o que foi analisado.

Bolívar, Domingo e Fernández⁶³ consideram as conversas como entrevistas não estruturadas, onde as pessoas falam livremente sobre as questões, que depois são transcritas e podem ser analisadas. Ainda que tenhamos levantado uma pauta para discussão em nossas conversas, nosso intuito foi de conversar sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores em matemática com parceiros(as) de profissão.

Entre as etapas de planejamento de uma entrevista (que se adequam também às conversas), Bolívar, Domingo e Fernández⁶⁴ levantam a necessidade de decidir quem se vai entrevistar, o número de pessoas, os critérios de escolha em função dos objetivos. Também, a necessidade de estabelecer uma primeira relação para explicar os propósitos, o planejamento de um guia de entrevista e de um contexto adequado e afetivo. Ainda dizem que a entrevista em si terá três momentos: a entrevista como acontecimento, a entrevista registrada (áudio), a entrevista como texto (transcrições). Cada um provoca reações diferentes no pesquisador e nos entrevistados.

As coordenadoras com quem conversamos foram escolhidas considerando uma proximidade suficiente para estabelecimento de diálogo produtivo e também a confiabilidade e procedência dessas coordenadoras, no sentido de realização de um trabalho responsável. Os propósitos da pesquisa lhes foram apresentados pessoalmente, por telefone e outros meios de comunicação como o aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e os e-mails. O projeto de pesquisa foi compartilhado, bem como uma apresentação de slides deste, que contém parte do aporte teórico de respaldo do trabalho e as intenções de pesquisa. Nas últimas, até a introdução do trabalho foi repartida. Depois da gravação das conversas, os áudios e as transcrições foram compartilhadas por um dispositivo de armazenamento e sincronização de arquivos e ficaram disponíveis para retirada de trechos ou modificações e acréscimos.

⁶³ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2.

⁶⁴ Idem.

Foram quatro as coordenadoras selecionadas. Bolívar, Domingo e Fernández⁶⁵, sobre a amostra, explanam que a lógica da estatística do positivismo não é a mesma para a pesquisa narrativa. Questionando a representatividade dos relatos únicos, dizem que não interessa a generalização formal, mas os significados singulares de cada caso. Assim, por poderem, alguns “casos”, auxiliar na compreensão de outros, estes podem ser considerados generalizáveis em certo grau. Trata-se de viver e sentir a experiência de uma determinada situação e um “caso” pode ser uma amostra suficientemente representativa. Acreditamos que nossa amostra foi representativa, pois as conversas proporcionaram o relato vivo da experiência de coordenação em São José do Rio Preto.

Tipos de pesquisa e de análise narrativas

Bolívar, Domingo e Fernández⁶⁶ falam em dois tipos de pesquisa e de análise narrativas: paradigmática e narrativa propriamente dita. Na análise paradigmática, os dados narrativos, baseados em estudos, história oral ou história de vida, seguem tipologias paradigmáticas, onde são levantados taxonomias ou categorias, que ordenadas proporcionam generalizações. Às vezes, os dados são submetidos a sucessivas categorizações e organizados em matrizes, por exemplo. Isso impõe um tratamento rigoroso, abstrato e formal, semelhante ao modelo quantitativo.

Já na análise narrativa propriamente dita, de acordo com os autores⁶⁷, os estudos são baseados em ações ou eventos de casos particulares e a análise produz um relato narrativo que torne significativos os dados. O investigador se encarrega de gerar uma história que unifica os significados, sem manipular a voz dos participantes, para expressar de modo autêntico os dados. Os elementos são unidos temporal ou tematicamente, proporcionando uma resposta compreensiva, sintetizando o conjunto de dados num todo coerente, ao invés de categorizá-los. A integração narrativa resulta numa compreensão em retrospectiva do que aconteceu.

Dos tipos de pesquisa derivam posturas de análise, de acordo com os autores⁶⁸. Assim, o pesquisador pode adotar uma postura ilustrativa, em que seleciona trechos para exemplificar, completar ou ilustrar o que já havia levantado

⁶⁵ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Idem.

em hipóteses. As afirmações apoiam a fala do investigador. Neste tipo de postura, há risco de seleção de trechos de maneira descontextualizada, ou de se realizar uma bricolagem, comentando trechos das entrevistas, parafraseando, sem que a citação contribua para a pesquisa, a não ser para endossar o dito pelo pesquisador, criando um efeito de verdade e revelando um fundamento empírico. Dessa forma, as palavras do sujeito funcionam como anedotas ou ornamentos e o pesquisador escolhe o que convém e também corta passagens para provar, ilustrar ou convencer. Também pode acontecer de se usar as citações para confirmar hipóteses, o que se quer verificar, sem respeitar a causalidade das falas. Portanto, há que se ter cuidado para não fazer um uso instrumental, depreciando a riqueza do material, repartindo em categorias elaboradas anteriormente e fazendo com que a linguagem dos entrevistados se subordine ao poder do pesquisador⁶⁹, que pode manipular o dito para seus próprios fins.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández⁷⁰, o pesquisador também pode assumir uma postura restaurativa ou hiperempirista. Nesta, se realiza o contrário da primeira, restaura-se as entrevista em sua transcrição literal, em toda sua extensão, com comentários mínimos para não trair a palavra dos sujeitos. O hiperempirismo supõe que as palavras falem por si mesmas, que o sentido já esteja posto. Há duas formas de restaurar os discursos. A primeira é a etnometodologia, em que se retira o discurso e se devolve ao campo, ao ato das ações pelas descrições do entrevistador. A segunda consiste na coleta exaustiva de material bruto das entrevistas, cabendo a análise ao próprio leitor. O trabalho de Bourdieu⁷¹ é um exemplo. Bolívar, Domingo e Fernández⁷² destacam, porém, que ao pôr títulos e subtítulos, selecionar, ordenar, transcrever, o pesquisador já está realizando uma análise.

A terceira postura do pesquisador, de acordo com os autores⁷³, é a postura analítica e de reconstrução de sentido. Bolívar, Domingo e Fernández⁷⁴ – substanciados em Demazière e Dubar⁷⁵ – falam em três princípios para essa postura. O primeiro é não considerar a entrevista como simples fonte de dados, mas

⁶⁹ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001, p.198. *tradução nossa*.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ BOURDIEU, Pierre (Coord). **A Miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques**. Paris : Nathan, 1997.

como partes da linguagem, pertencentes ao mundo social, um discurso que tem uma lógica interna de constituição que não pode ser vista de forma transparente. As entrevistas devem ser tratadas como fenômenos discursivos e pelo uso da linguagem é possível estabelecer sentido. O segundo princípio é não pressupor categorias. As categorias boas são geradas pela análise, comparação e tipologização, de modo a dar conta dos subjetivos das práticas dos entrevistados. É preciso recursos metodológicos fortes de categorização, que se apoiem na semântica estrutural, o que gera uma excessiva formalização para análises coerentes.

Bolívar, Domingo e Fernández⁷⁶ adotam uma quarta postura. Propõem que se faça – como sugere Goodson⁷⁷ – uma genealogia do contexto. O pesquisador não pode se limitar a tomar notas, mas deve se relacionar para decifrar significativamente dimensões relevantes, situando o relato num contexto mais amplo, buscando equilibrar uma interpretação que não se limite ao discurso dos entrevistados, nem dispense as nuances do discurso.

Entendo que essa pesquisa se aproxima dessa última abordagem, que situa o relato num contexto mais amplo de coordenação pedagógica e equilibra a interpretação entre nuances do discurso dos entrevistados e “olhar” mais geral para o contexto brasileiro. No entanto, reconheço um pouco de cada uma das posturas, como a ilustrativa, nesse trabalho. Porém, aqui ela não é exaustiva, nem tem hipóteses pré-definidas e nem é analisada por métodos rígidos. Aparece também a organização das falas quase na íntegra da postura restaurativa (porém, há análise para além da reunião em títulos e subtítulos) e a reconstrução do sentido (que vem após cada uma das falas e, dessa forma, não é puramente reconstrutiva).

Portanto, o que Bolívar, Domingo e Fernández⁷⁸ dizem é que a metodologia deve condizer com o referencial teórico em questão. Assim, não se pode renunciar a explicação teórica e limitar-se à descrição. É preciso um exercício de reconstrução, que envolve a relação entre o pesquisador e o entrevistado, importando o contexto do discurso e a hermenêutica da interação, a co-autoria do pesquisador no relato do entrevistado.

⁷⁶ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001, p.198. *tradução nossa*..

⁷⁷ GOODSON, I.F. **Studying teachers' lives**. New York: Teachers College Press, 1992.

⁷⁸ Idem.

Também – de acordo com os autores – faz-se necessária “uma mediação entre a história individual e a história social”⁷⁹. O relato deve ser polifônico, combinando subjetividade e experiência humana para construir conhecimento. Devem ser observadas as trajetórias subjetivas construídas pelos sujeitos, que se inserem em estruturas sociais e profissionais, a narrativa da ação que parte da genealogia do contexto. Da comunidade deriva a identidade. É preciso tentar ver a partir do sujeito os “outros fatores que formam a trama das relações humanas”⁸⁰, “crendo não ser possível nem o determinismo das estruturas, nem a livre realização de um projeto autônomo”⁸¹ pelos relatos.

⁷⁹ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001, p.124. *tradução nossa*.

⁸⁰ Idem. p.125. *tradução nossa*.

⁸¹ Idem.p.127. *tradução nossa*.

CAPÍTULO 2

CONVERSAS PARALELAS

Figura 1 - Conversas⁸²



⁸² BARROS, Martha. **Conversas**. 2012 1 original de arte, tinta acrílica sobre tela, 89cm x 46cm. Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAPÍTULO 2

CONVERSAS PARALELAS

Até aqui, tratei de conversar contigo leitor. Ainda que houvesse outras vozes nesses ditos, as vozes dos autores que em alguns momentos falaram por mim, agora essa conversa terá, digamos, interlocutores mais próximos de todo esse contexto que estou lhes apresentando.

Abriremos, assim, conversas paralelas, sabe? Aquelas pelas quais sempre fomos repreendidos por nossos professores, que por muitas vezes nos disseram “Sem conversas paralelas!”. E que, quando nos tornamos professores, tratamos de repetir aos nossos alunos.

Pois bem, nesse trabalho elas serão permitidas, porque na maioria das vezes, as conversas paralelas são boas. Não raro estão relacionadas ao assunto principal e são tentativas de interpretação, ou de aproximação das nossas circunstâncias, tentativas de ressignificação para que o dito se torne vivido por uma determinada comunidade, de alunos, de professores, ou, em nosso caso, de coordenadoras/es pedagógicas/os. Afinal, “ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer.”⁸³

Bolívar, Domingo e Fernández⁸⁴ falam de empregar na pesquisa biográfica relatos em paralelo, de modo que gerem uma visão complementar de um assunto, uma estrutura polifônica, onde os relatos se sobrepõem, combinam-se para construir o conteúdo.

E nesse texto, talvez as notas de rodapé sejam também conversas paralelas das conversas paralelas. O que vem à frente, portanto, se assemelha àquela situação em que o professor intervém “Conte a todos o que estão conversando”. E eu vou lhe contar, para fazer dessa conversa que uma vez foi paralela, uma parte importante, quem sabe o principal assunto para conversarmos neste texto.

⁸³ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 40.

⁸⁴ BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

(Entre Parênteses)

Entre parênteses estão as conversas com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa. Escolhi os parênteses para demarcação das vozes, para sinalizar significados importantes advindos da experiência pedagógica, que sendo individuais, estão contidos e são frutos dos significados sociais, que são parte de um mesmo texto, mas carecem de preservação.

Cada cor representa a fala de uma coordenadora. As pausas são simbolizadas por “...” e os recortes por “(...)” e as conversas podem ser consultadas na íntegra nos apêndices. As minhas falas estão em **negrito**. Distribuí as conversas praticamente na íntegra em poucas seções (não pré-estabelecidas), apenas para abordar, em cada uma delas, assuntos relevantes para a coordenação pedagógica e a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais. Os trechos são grandes, para evitar uma postura muito ilustrativa.

Lembra-se do coro que mencionei? Ele está se formando.

Coordenadora 1 – Soprano: Voz de alcance a outros tipos de vozes. Essa coordenadora foi escolhida por seu grupo de professores, por falar por eles em suas necessidades. Será chamada de Malu.

Formação em Pedagogia e duas Pós-Graduações *Latu Sensu*
Há um ano na função.
Há doze anos na educação.

Coordenadora 2 – Mezzo-soprano: Voz intermediária, nem muito alta, nem muito baixa. É uma coordenadora que apresenta muito “jogo de cintura” e bom senso. Por ser muito atuante, seu trabalho aparece o tempo todo, como esse tipo de voz. Será chamada de Elis.

Formação em Pedagogia e duas Pós-Graduações *Latu Sensu*
Há dez anos no cargo.
Há vinte anos na educação.

Coordenadora 3 – Contralto: Voz grave, com registro de peito. Representa a coordenadora em sua força e coragem, como mulher e profissional. É impactante e dá beleza e qualidade ao canto. Será chamada de Zélia

Formação em Pedagogia e Pós-Graduação *Latu Sensu*.
Há nove anos no cargo.
Há 33 anos na educação.

Coordenadora 4 – Sopranino lírico: Voz brilhante, extensa e flexível. Permanece fresca até a idade avançada, como a coordenadora em questão, após tantos anos de profissão.

Será chamada de Marisa.
Formação em Pedagogia e duas Pós-Graduações *Latu Sensu*.
Há 19 anos no cargo.
Há 32 anos na educação.

A Formação do Coordenador e o Coordenador em Formação

Você quer ir a todas as salas?

Ah, vamos passeando pelos corredores...

Então, acho que a gente pode começar falando da tua formação...

Oh, então, nossa conversa pode começar pela biblioteca, né? (...)

Minha formação?

É... que formações que você passou, ao longo da sua vida que contribuíram para agora você estar na coordenação, exercendo essa profissão...

Fiz CEFAM, magistério, fiz Pedagogia (...). Entrei aqui no seletivo^I... depois entrei no concurso em 2012, aí vim pra essa escola em 2013. Estou aqui desde 2013. Meu contrato^{II} também foi aqui^{III}. Aí (...) a coordenadora se afastou (...) houve uma apresentação do projeto de trabalho^{IV}, por votação, e... o grupo me escolheu pra assumir.

Então você fez Magistério e Pedagogia. Um magistério diferente, que é o CEFAM e Pedagogia... E você acha que essa formação foi suficiente pra você atuar em sua profissão?

Não. Não... Foi muita formação em prática mesmo, depois que eu entrei na secretaria^V. Tive muitas formações fornecidas pela secretaria, enquanto professora. E esse ano, também, o que está me ajudando muito é uma formação específica para coordenador que está tendo. Isso está me ajudando bastante.

Malu, você acha que essa formação nossa em pedagogia é o suficiente pra atender essa formação de professores para o ensino de matemática?

Não. Eu acredito que tenha que buscar aperfeiçoamentos fora. Mesmo porque eu me formei faz muitos anos, então o conhecimento que eu tenho, as dúvidas que eu tenho... O que eu tenho trabalhado são coisas mais atuais, não são coisas que eu vi na faculdade. Por exemplo, esse tipo de sondagem^{VI}, aprendi dentro da rede, com orientação da formação^{VII} mesmo e... estudos pessoais.

De formação continuada, você fala?

De formação continuada (...)

I processo seletivo: prova feita para contratar professores temporariamente.

II contrato do processo seletivo de professores.

III Na mesma escola.

IV Para a equipe escolar.

V Na rede municipal.

VI Avaliação diagnóstica que consiste em um ditado de números e na resolução de problemas com as diferentes ideias do Campo Aditivo e Multiplicativo. A ideia de Campos Conceituais conhecida na rede municipal de Rio Preto é a de Gerard Vergnaud. Posteriormente o desempenho dos alunos na resolução dos problemas e nas escritas numéricas são tabuladas, num tipo de registro a que chamamos de consolidados, que servem para acompanhar a evolução dos alunos e das salas ao longo dos bimestres.

VII Equipe de formadores.

Eu acho que a mesma dificuldade que eu também tenho e tive, pela própria formação, a formação do professor mesmo...

A Pedagogia?

...a pedagogia, a pedagogia, sim. Aqueles [professores] que tiveram uma formação diferente, mais voltada, para matemática, que são poucos no [Ensino] Fundamental I, eles conseguem compreender um pouco melhor [a Matemática]. Porém, a pedagogia e o antigo magistério não deram base, não deram suporte. Então, a todo o momento, isso esbarra no planejamento do professor, a gente percebe que eles agora, com o trabalho, conseguem entender um pouco mais a matemática, com a função que ela deve ter para o cidadão, porém eles não conseguem aplicar isso efetivamente.

Sim, e essa questão da formação? Já aproveitando que a gente falou disso, você acha que o coordenador está formado para fazer a formação para os professores que ensinam matemática...

Não. Não.

... No Fundamental I?

Não... na verdade o coordenador, (...) não é formado para muitas coisas que ele precisa fazer, mas na matemática especificamente... A minha formação superior é em pedagogia, eu venho do magistério também e de toda uma tradição, (...) um estudo, uma formação, desde lá do Ensino Fundamental I, voltado para uma matemática tradicional. Então é muito difícil. Requer muito estudo, muito aprendizado. Então eu acho que o coordenador tem a mesma dificuldade [que o professor]

E esse estudo acaba caindo na nossa formação continuada [do coordenador], né?

Acaba caindo na nossa formação continuada. Então, ao mesmo tempo em que o coordenador necessita de uma formação continuada para ele, em matemática, ele precisa também conseguir formar esses professores, numa formação continuada docente, para que o trabalho seja aplicado em sala de aula, dê resultado, então acho que é uma das coisas mais difíceis.

Nossa... Foi bom você tocar nesse ponto, para a gente falar da formação inicial. As professoras têm chegado com uma formação inicial deficitária. E assim, se a gente for pensar no coordenador, você acredita que ele está formado para fazer a formação dos professores em educação matemática?

Não, não. Ainda hoje nenhuma instituição de ensino superior dá uma formação para ser Coordenador Pedagógico. Você sai com o certificado para gestão, está lá, autorizado... Como chama o certificado?... Mas está autorizado a ser gestor. Mas você não tem formação nenhuma para ser formador em nenhum dos conteúdos, nenhuma das disciplinas...

O que eu acredito é que o coordenador que queira ser realmente um formador... Primeiro, que sem a vivência de sala de aula, por mais que ele tenha embasamento teórico, ele não vai conseguir ser um bom formador, só teoria... Porque, olha, a formação inicial que a gente tem ela é ótima, porque ela nos coloca em contato com as teorias educacionais vigentes, nesse momento em que se aprende muito sobre a parte teórica. Tem estágio? Tem, mas esses estágios estão longe de ser igual aos dos médicos, que fazem uma residência. É mais para cumprir um protocolo. Pouca observação. Poucas levam uma experiência efetiva de um estágio... Então, primeiro, você tem que vivenciar, você tem que estudar, você tem que vivenciar, porque aí sim você consegue ser um formador. Você tendo a formação inicial, a parte teórica, você consegue se formar em serviço, porque o coordenador sai da sala de aula e se forma em serviço o tempo inteiro, só que essa bagagem, essa experiência que ele traz é muito importante, porque quando você conversa com o professor e você diz assim: “Quando eu estava em sala de aula e eu vivi tal situação...”, isso torna a sua formação mais efetiva, mais crédula, eu falo...

Porque você está apontando uma experiência que você viveu e aquilo teve um significado para você e pode ajudá-la?

Isso. Eu até citei aqui quando a gente fala dessa formação, que Paulo Freire fala que a prática não é nada sem a teoria e a teoria não é nada sem a prática, e só uma complementa a outra. E o coordenador pedagógico não tem como fugir disso. Inclusive, na nossa rede, isso é uma estratégia, porque para você assumir o cargo, mesmo você passando no concurso, você tem que ter uns anos de sala de aula.

O edital diz... Três anos...

É... Não, não. Cinco para professor ser coordenador e três para você ir pra supervisão, de gestor.

Ah, certo.

Eu ainda acho pouco, porque eu só cheguei a ser coordenadora depois de uns quinze anos de professora. Eu, assim, me senti muito segura, mas segura nessa questão da vivência, da experiência vivida, mas não segura da teoria. Por quê? Porque eu vejo que cada dia tenho que dar coisas novas, a cada dia eu estudo umas coisas que vão surgindo e que tem que olhar, porque tudo está mudando. Você não pode também ficar preso na sua prática de vinte anos atrás, que ela também não surte efeito hoje. É o que eu estou falando, se o professor antigo tem dificuldade de mudar sua prática... Se você coordenador, assumir a coordenação com uma prática que você tinha de vinte anos atrás, também não vai dar certo. Porque você também está recebendo professoras que estão se formando agora e que olham para essa teoria nova, que vem com vontade de aprender, e elas também são estudiosas e, se você não for junto, você se perde nesse grupo.

Marisa, voltando naquele ponto que você disse sobre a formação do coordenador. O coordenador não tem uma formação específica, ele tem Pedagogia. E como ele supre essa necessidade de se aprofundar em algum determinado campo do saber, por exemplo, a matemática, o que você acha que o coordenador... Você acha que ele está preparado pra isso? Vamos dizer assim.

Preparado, não. Porque ele, na verdade, sempre foi um professor generalista, teve um tempo de docência, passa num concurso, tem essa função, mas ele não tem ainda competência... Ele não tem ainda todos esses conteúdos conhecidos. Eu penso que a gente tem que estudar e ter uma política pública que garanta uma formação regular...

E ter um projeto de formação que não é individual do coordenador, mas centrado numa Secretaria de Educação, que tenha uma equipe que possa aprofundar os estudos e ir fazendo essa mediação, promovendo encontros regulares, mensais ou quinzenais, com esse foco e é um trabalho de ir e vir. É uma alimentação teórica, uma proposição de boas situações e aí eu acho que entra também a questão da estratégia. Você pode aprender por comparação, analisando uma situação e outra: Qual a concepção que rege a prática nesta situação? E nesta? O que é preciso transformar? Mas o CP também tem que sair com algo que precisa desenvolver, porque a gente aprende é fazendo. Trazer isso de volta, por meio de devolutivas ou como uma tarefa mesmo, e que ele possa trocar com os pares e com as pessoas que estão ali na orientação técnica.

Isso foi significativo para você, esse trabalho? Porque você já tinha um *hall* teórico, por causa da formação.

Sim, eu acho que só consegui pensar nesse projeto como um todo porque tive, ao longo desses quatro ou cinco anos, investimento na minha formação. Porque, na verdade, quando você passa no concurso de coordenador, quando você se torna coordenador, você não tem uma formação específica. É um professor formado em Pedagogia, que é generalista.

Se você não tem uma especificidade, um conteúdo específico, não tem todos os fundamentos, não conhece o conteúdo de uma forma aprofundada. Então, nesses momentos de formação, que foram contínuos eu pude aprofundar os conhecimentos, em relação aos conteúdos específicos, e a didática. Aprendi sobre as Teorias dos Campos Conceituais, do Vergnaud, o Estudo das Referências teóricas da professora Célia Carolina, da Patrícia Sadovsky, a própria professora Kátia Smole, Maria José Diniz e as assessorias.

Tem um grupo de pensadores da didática da matemática que visa a transformação da didática. Acho que isso me deu um suporte muito grande para que eu pudesse construir um projeto que aprofundasse os conteúdos de matemática. E na escola percebi que elas tinham uma grande dificuldade na didática, não era no conteúdo em si, mas *como* trabalhar. Era numa perspectiva de concepção e o trabalho com concepção a gente precisa investir muito, não só na teoria, mas também na vivência e problematizar essa vivência.

Percebe leitor, que ao pensar em sua formação, a primeira coordenadora logo nos dirigiu à biblioteca? Ao falarmos em formação, pensamos em todas as teorias que nos formaram durante os nossos estudos, sejam elas impressas nas páginas dos livros e adquiridas pela leitura, ou aprendidas pela escuta de nossos professores, fruto do seu dizer, mas também produto de suas leituras, do contato com os livros, ou outros dizeres permeados por eles.

Larrosa⁸⁵ descreve a formação relacionando-a com a experiência da leitura. Para o autor, nós falamos e agimos de acordo com “nossas bibliotecas”⁸⁶, juntados de livros e autores, que mediamos com a nossa voz. Assim ele diz:

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós.⁸⁷

Dessa forma, a leitura pode ser pensada como formação, o que “implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é”⁸⁸. A partir daí, a leitura passa a ser entendida “como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”⁸⁹. Não é só passatempo, nem se reduz a um meio de se obter conhecimento. Depois que lemos algo que não sabíamos, temos um conhecimento que não tínhamos. Mas se nada se modificou em nós, somos os mesmos. “Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência”⁹⁰. Isso implica permitir a experiência da leitura como algo que nos toca, que nos afeta. “Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que *passa* (e que podemos conhecer) e o que *nos passa* (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)”⁹¹.

⁸⁵ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Idem. p. 22.

⁸⁸ LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. [Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995]. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129.

⁸⁹ Idem. p. 130.

⁹⁰ Idem. p. 132.

⁹¹ Idem. p. 133. *Itálicos do autor*.

E pensar a formação como leitura é se relacionar com a vida e, a partir dessa relação, produzir sentido, fazendo desta uma relação hermenêutica.

É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação.⁹²

Pensem a formação da/do coordenadora/r pedagógica/o pelas leituras que a/o formam e pela hermenêutica das relações que a/o circundam.

Faz sentido dizer que a formação de coordenadoras/es pedagógicas/os teria que se dar nos cursos de Pedagogia. Mas, embora se possa inferir a presença do coordenador na atual Lei de Diretrizes e Bases⁹³, não há menção explícita sobre esse profissional na principal lei nacional da educação. A trajetória da coordenação pedagógica no âmbito escolar se confunde muito com a trajetória do que hoje se denomina supervisão de ensino, que se realiza por profissionais a serviço das secretarias municipais de educação e diretorias regionais de ensino. A nomenclatura para a profissional de coordenação se apresenta de muitas maneiras na legislação dos diversos sistemas de ensino, conforme destaca Macedo⁹⁴:

A função de coordenação encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Em diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos.

A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino⁹⁵.

Placco, Almeida e Souza⁹⁶ em estudo realizado para identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em escolas de diferentes regiões brasileiras

⁹² LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. [Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995]. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 133.

⁹³ BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

⁹⁴ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

⁹⁵ Idem. p.33-47.

⁹⁶ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

relatam ter encontrado as seguintes denominações para coordenação pedagógica: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

Macedo⁹⁷ identifica as terminologias: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico e coordenador educacional. O termo supervisor escolar também é bastante utilizado.

Entende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹⁸ se refere a esse profissional em seu artigo 64, Título VI - “Dos profissionais da Educação”:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional⁹⁹.

Portanto, a formação inicial de uma/um coordenadora/r pedagógica/o deveria se dar nos cursos de Pedagogia. No entanto, conforme pesquisa de Christov¹⁰⁰:

Para o exercício desta função, não é exigida a formação em Pedagogia: muitos coordenadores são professores de matemática ou educação física, sem acúmulo de reflexão sobre questões educacionais mais gerais ou de didática em particular.¹⁰¹

Exemplo disso é o estado de São Paulo, que tem suas/seus profissionais formadas/os em quaisquer licenciaturas e estas/es profissionais, atualmente, denominam-se professores coordenadores.

A respeito da possibilidade de apenas essa formação, Fernandes¹⁰² assinala que:

Se por um lado, a não exigência da formação pedagógica favoreceu a democratização do acesso à função, por outro, permitiu que muitos docentes assumissem a difícil tarefa sem ter um claro entendimento de didática, currículo, legislação ou gestão escolar¹⁰³.

⁹⁷ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.33-47.

⁹⁸ BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

¹⁰¹ Idem.

¹⁰² FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.20, n.44, 2009. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁰³ Idem.

Na pesquisa realizada nas cinco regiões brasileiras, o perfil de formação inicial traçado por Placco, Almeida e Souza¹⁰⁴ é de que a maioria das/os coordenadoras/es tem formação em Pedagogia, mas há as/os que possuem outras licenciaturas e até mesmo Magistério em nível médio, apenas.

As coordenadoras deste estudo são formadas em Pedagogia, mas consideram que esta não é suficiente para se exercer a função de Coordenador Pedagógico. De acordo com elas, os cursos não dialogam sobre os conteúdos de formação continuada de professores, por exemplo, nem abordam as funções do coordenador, até porque não há legislação única sobre isso. No entanto, a Pedagogia auxilia na sua fundamentação teórica, pois fornece visão das diversas teorias existentes, o que é imprescindível para a compreensão da educação e do ensino.

Assim como as coordenadoras dessa pesquisa, as/os coordenadoras/es entrevistadas/os por Placco, Almeida e Souza¹⁰⁵ consideram os conhecimentos advindos da Pedagogia úteis para exercerem sua profissão, no entanto, consideram também que não suprem suas principais necessidades. Algumas/ns coordenadoras/es entrevistadas pelas autoras dizem que o curso de Pedagogia dá um direcionamento, um embasamento teórico para aprender a aprender, mas os conhecimentos são aprendidos mesmo na prática.

Chega a ser mencionado por uma das coordenadoras deste estudo que os estágios fornecem poucas experiências significativas quanto ao conhecimento sobre a função de coordenador pedagógico. Gatti e Nunes¹⁰⁶, que fizeram um amplo estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, verificaram nos projetos e ementas dos cursos que analisaram que não há clareza sobre como os estágios são realizados e supervisionados e estes podem se configurar como aspectos meramente formais.

Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com

¹⁰⁴ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada com aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado¹⁰⁷.

Entretanto, há que se considerar que o próprio tempo que a/o coordenadora/r atua como professora/r, antes de assumir o cargo ou função, pode fazer com que os conhecimentos do curso de Pedagogia não estejam de acordo com as mudanças do atual ensino, o que faz com que ele precise estar em permanente formação, ou seja, formar-se enquanto se forma, como foi citado pelas coordenadoras.

Aliás, também o tempo de docência exigido nos concursos e as vivências de sala de aula, são consideradas fundamentais para assumir o papel de coordenadora/r de uma escola. Quando consultados sobre a necessidade de ter exercido docência para ser coordenadora/r pedagógica/o, algumas/ns coordenadoras/es da pesquisa, Placco, Almeida e Souza¹⁰⁸ “entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor desde que a pessoa tenha disponibilidade para estudar e se aperfeiçoar e se relacione bem com os professores”¹⁰⁹. Outras/os, “acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá”¹¹⁰.

A formação continuada frequentada durante a trajetória de professora também foram tidos como importantes para o exercício da função pelas coordenadoras deste trabalho, bem como a formação continuada oferecida pelo município para coordenadoras/es¹¹¹. Elas consideram que para exercer bem suas funções as/os coordenadoras/es pedagógicas/os têm que buscar formação “fora”, realizar estudos pessoais e receber também ela/ele, Formação Continuada, ou seja, é necessário que haja políticas públicas de formação continuada para as/os coordenadoras/es.

¹⁰⁷ GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. p.21.

¹⁰⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

¹⁰⁹ Idem. p. 253.

¹¹⁰ Idem. p. 248.

¹¹¹ Aqui em São José do Rio Preto, atualmente, há formação continuada para Coordenadores Pedagógicos, num Centro de Formação, com coordenadores da Rede Municipal, que prestam serviço de formadores para a Secretaria Municipal da Educação. Para os professores, há formação no centro, uma vez por mês e na escola, semanalmente, com os Coordenadores Pedagógicos.

Sobre a formação continuada no Brasil, Davis *et al*¹¹², em pesquisa sobre as modalidades e práticas de formação continuada de professoras/es em estados e municípios brasileiros, afirmam que em levantamento realizado em bibliografia e documentos foi possível reunir os tipos de formação em dois grandes grupos: o primeiro centrado na atenção ao sujeito professora/professor e o segundo, não só à/ao professora/professor, e sim às equipes (direção, coordenação e corpo docente).

No primeiro grupo, há preocupação com o desenvolvimento do profissional em termos éticos e políticos, ou seja, além da dimensão técnica para ao exercício do magistério, os cursos se preocupam em fazer com que as/os professoras/es prezem o bem-estar e desenvolvimento dos alunos (dimensão ética); reflitam de maneira crítica sobre si mesmo, sua profissão e seus alunos (dimensão política); superem a angústia, a ansiedade e a frustração, recuperando a alegria de ensinar e aprender. Há aspectos negativos deste primeiro grupo, pois consideram a formação continuada como meio para suprir os déficits da formação inicial e, ao pensarem que as/os professoras/es não têm os conhecimentos necessários para o trabalho docente, não as/os consultam sobre o que precisam aprender, o que leva a pacotes uniformes formulados pelos sistemas de ensino, que não consideram a experiência e os interesses das/dos professoras/es, por exemplo. Ainda no primeiro grupo há a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, isto é, a visão de formação continuada como sendo pessoal, ligada ao ciclo de vida do docente, que nem sempre é ascendente, podendo ser marcado por fases de desorientação e de experiências negativas. Nessa abordagem, os estágios da carreira docente são identificados, para delinear formas de auxílio e enfrentamento.

O segundo grupo prevê a formação no interior das escolas, à luz de seus problemas, tendo a/o coordenadora/r pedagógica/o como principal responsável pela formação continuada; ou colocando a escola como lócus de formação contínua e permanente e a equipe como comunidade colaborativa de aprendizagem. Quando a/o coordenadora/r pedagógica/o é colocada/o como a/o principal responsável pela formação dos professores, as ações formativas têm natureza coletiva. Porém, “faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as

¹¹² DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem”¹¹³. Como a função é muito abrangente e inclui atividades relacionadas ao currículo, ao processo ensino-aprendizagem, avaliação, uso de materiais didáticos, interação com a comunidade, aspectos de domínio éticos, encarregar-se da formação continuada nem sempre é tarefa fácil. Há, no entanto, a possibilidade da escola ser lócus de formação contínua e permanente, o que requer um clima de colaboração bem estabelecido, respeito e participação, inclusive durante o planejamento do processo formativo. Nessa perspectiva as/os professoras/es se reúnem para estudar, analisar o currículo, realizar pesquisas e avaliações, fazer experimentações quanto à didática, estratégias de ensino e organização do trabalho docente. Há um ganho nessa abordagem quanto ao comprometimento e disposição para inovação dos docentes, bem como maior articulação intra e interséries.

Francisco Imbernón¹¹⁴ para compreender o discurso atual de formação de professores recorre ao passado e nos diz que, até os anos de 1970, a formação de professores não se consolidara enquanto campo de conhecimento. Havia apenas fatos esporádicos, que embora tivessem impacto, não tinham repercussão. A partir da década de 1970, estudos que registraram as atitudes de professores frente aos programas de formação continuada marcaram o início deste campo. Predominava o modelo individual de formação, do tipo “forme-se onde e como puder”. Formavam-se poucos professores, que monopolizavam um pequeno saber para um longo tempo em sua carreira. Nos anos de 1980, com a democratização do ensino, passou-se a considerar novas formas de trabalhar. Foi o auge da técnica, onde elementos como planejamento, programação, objetivos minuciosos e critérios de avaliação precisos passaram a ser importantes. Os programas de formação continuada passam a acontecer em forma de treinamento e de práticas do modelo observação/avaliação. O paradigma imperante foi o da racionalidade técnica, do autoritarismo, da formação eficaz e da busca pelas competências do bom professor. E se anuncia a nova época em que elementos da pós-modernidade iam sendo introduzidos na sociedade e na escola. O modelo hegemônico marcou toda uma geração de professores, “formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício”¹¹⁵.

¹¹³ DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. p.15.

¹¹⁴ IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

¹¹⁵ Idem. p. 19.

Nos anos de 1990, houve, em muitos países, a institucionalização da formação continuada que teve um cunho negativo devido a visão determinista e uniforme dos fazeres docentes e os processos positivistas e quantitativos no campo da pesquisa. O modelo de formação que se desenrola é o de treinamento e a formação é decidida por outros, que propõem objetivos em termos de conhecimentos e habilidades. Diz-se que esse modelo com acompanhamento garante alguma melhoria, mas se a contextualização é deixada a cargo do professor, muitas vezes não há retorno para a prática docente. Esta mesma década traz também aspectos positivos, como os estudos teóricos nas universidades para que os professores tivessem mais envolvidos nos processos de formação. Dentre os benefícios da época Imbernón¹¹⁶ cita:

O desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares¹¹⁷.

Isso fez com que surgisse o questionamento dos modelos anteriores, como o de treinamento e a dependência dos professores para com os especialistas, universidades, consultorias e administração, a espera de algo externo e a não participação no planejamento da formação. De acordo com Imbernón¹¹⁸, nesta época “algo se move na formação”¹¹⁹. Novos conceitos e novas ideias que estavam sendo introduzidas anteriormente ganham força. Difunde-se a literatura anglo-saxônica, a pesquisa-ação ganha força, surge um novo conceito de currículo, novos projetos, ideias de triangulação e reflexão na formação. Os conceitos de Schön se tornam os mais conhecidos e citados. Assim, “cria-se uma ilusão de mudança”¹²⁰, muitos modismos, uma “colegialidade artificial na elaboração de projetos educativos e curriculares faz com que os professores desencantem-se e vejam isso mais como um artifício pedagógico que como uma inovação”¹²¹.

Nos anos 2000, com a nova economia, os avanços da tecnologia e a mundialização surge uma crise na profissão docente. Percebe-se que os antigos

¹¹⁶ IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

¹¹⁷ Idem. p.20.

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Idem. p. 21.

¹²⁰ Idem. p.21.

¹²¹ Idem. p.21.

sistemas não funcionam para a educação da população deste século, que as instalações escolares estão ultrapassadas e que se necessita de uma nova forma de ver a educação. As exigências do novo contexto faz importante a formação emocional das pessoas, a promoção de redes de intercâmbio, as relações em comunidade.

[A]ntigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender.¹²²

Nos países de governos de direita conservadora, domina o neoconservadorismo, que provoca um desânimo nos professores, fruto do:

[a]umento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo¹²³.

Imbernón¹²⁴ coloca como futuro desejado para a formação uma construção coletiva capaz de mudar a realidade educativa e social, por meio de projetos de transformação, com participação da comunidade e pesquisas sobre a prática e onde a subjetividade, a intersubjetividade e o dialogismo sejam base para as relações. O autor fala de uma “rearmada” moral, intelectual e profissional dos professores, que consiste na recuperação do controle do processo de trabalho e de formação, para ressituar os professores como protagonistas ativos dos seus contextos, o que passa pela garantia da autonomia profissional, colegialidade verdadeira, participação nas decisões e reconhecimento de suas práticas criativas, bem como oposição da racionalidade técnica no currículo (que leva nomes como competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia, etc), na gestão e controle da educação e formação.

Dito isso sobre formação continuada e adentrando no desenvolvimento de uma formação continuada voltada para o ensino de Matemática pelas falas deste

¹²² IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010. p.23.

¹²³ Idem. p.23.

¹²⁴ Idem. p. 24.

estudo, as coordenadoras consideram que o curso de Pedagogia oferece uma formação generalista, que não aborda muito o ensino de Matemática para os anos iniciais, o que somado às experiências de ensino tradicional de suas trajetórias enquanto alunas geram dificuldades para o trabalho com formação, pois exige constante estudo, principalmente, porque essas dificuldades podem ser mais acentuadas em algumas/ns professoras/es. Ultimamente, os próprios concursos têm abordado tópicos elementares para garantirem os conhecimentos do professor em relação à disciplina.

De fato, a pesquisa realizada por Gatti e Nunes¹²⁵ identificou que as universidades analisadas não destinam disciplina para os conteúdos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. É considerado que esses conteúdos são de domínio das/dos alunas/os e eles aparecem implícitos nas disciplinas de metodologias de ensino. Os conteúdos específicos de Matemática são estudados em apenas 18% dos cursos e a carga horária destinada sugere apenas uma visão panorâmica sobre os conteúdos específicos não permitindo o aprofundamento e a relação apropriada com o contexto e com as experiências escolares.

Gatti e Nunes¹²⁶ analisaram também os editais de concursos públicos de 2002 a 2008, num total de 35 editais de diferentes regiões do Brasil e perceberam a tendência destes apresentarem os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, o que, de acordo com as autoras, indicam preocupação dos gestores das redes de ensino quanto ao domínio das/dos futuras/os professoras/es em relação ao conteúdo que irão ensinar.

A respeito da formação polivalente de professora/r no curso de Pedagogia associa-se a visão de “um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimento articulando saberes e procedimentos, porém, com um sentido multifuncional”¹²⁷. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia sugerem, em seu artigo quinto, uma formação interdisciplinar, “em

¹²⁵ GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

¹²⁶ Idem, p.55.

¹²⁷ CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4, p.1186-1204, 2017. p.1199.

que os professores tenham um conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo a identificar possibilidades de diálogo entre vários saberes”¹²⁸.

a interdisciplinaridade é percebida por especialistas como a interação necessária entre as diversas disciplinas no processo de organização e desenvolvimento curricular, a partir de uma análise crítica da realidade e da percepção do papel que o educador tem nesta realidade. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa¹²⁹.

Sendo assim, a base disciplinar frágil compromete o trabalho interdisciplinar do professor polivalente.

Da História à Metáfora: Ser Coordenador e Coordenar

E quais funções você acredita que sejam do coordenador? O que significa ser coordenador para você?

Olha... ser coordenador, pra mim, é fazer um trabalho voltado para professor, para o cuidado da parte pedagógica, da formação dos professores, da preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Então, seria esse o foco maior, ensino-aprendizagem e essa parte pedagógica junto com os professores, de formação, de trabalho em conjunto com eles.

¹²⁸ BRASIL. Resolução CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 2006.

¹²⁹ GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática na Educação Profissional de Nível Médio: análise sobre as possibilidades de abordagens interdisciplinares. **Bolema**, Rio Claro, v.28 , n.48 , 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n48/12.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Então, Elis, pra você, o que é essa figura do coordenador? O que é ser coordenador dentro de uma escola?

O coordenador é o formador. Ele é o formador, inclusive, de opiniões... Então, é ele que tem que cuidar o tempo todo e estar presente o tempo todo com a equipe docente, com os professores, para que a aprendizagem realmente chegue à sala de aula. É ele que vai ser o articulador, é ele que vai ser o orientador, é ele que vai formar, ou melhor... dar continuidade à formação desses professores para que seja desenvolvido um bom trabalho e que isso atinja realmente os alunos, que é o nosso maior desafio.

Fale primeiro sobre coordenação. O que você acha que é essa figura do coordenador?

Então, tá bom. No momento, agora a gente está atualizada. Eu fico pensando que eu tenho 34 anos de Magistério. No início da minha carreira, nem existia esse figura do Coordenador Pedagógico. Não existia nas escolas particulares, nem nas públicas. Isso lá nos anos... Eu comecei minha carreira em 80, 81... Essa figura não existia. Era a direção e o professor. E o professor tinha que chegar à escola e ser detentor daquele conteúdo que ele tinha que dar e, se ele não soubesse tinha que “se virar”. Só existia cobrança do diretor... Se ele estava indo bem ou não estava indo bem, se ele era bom professor ou não.

Bom, aí com o passar dos anos, principalmente quando eu vim aqui pra rede de Rio Preto, a gente começou a ver, eu particularmente comecei a ver a figura do Coordenador Pedagógico. Quando ele começou, quando surgiu esse cargo, essa função, nem ele sabia o que ele fazia. Então, ele era um auxiliar do professor, mas ele auxiliava o diretor e o professor. O que ele fazia era organização de festas... geralmente tinha uma habilidade pra fazer painel.

Ele não era formador nessa época e também era um fiscalizador. Cobrar, auxiliar o professor em algumas atividades... Talvez até “se você chegasse e tivesse uma dificuldade em relação a algum conteúdo que você tinha que dar, talvez você buscasse com esse coordenador”.

Tá, quando eu cheguei aqui na rede, em 96, 97, eu fui conhecer melhor o Coordenador Pedagógico. E aí a gente já começou a ver que o Coordenador não era fiscalizador... Porque muitos também enxergavam o Coordenador Pedagógico como uma figura decorativa, não tinha muita função na escola ou tinha um monte, menos ser formador.

Daí, a gente começou a falar muito dessa formação, formação continuada... Surgiu todo esse termo, que o professor precisava continuar estudando, porque tinham muitos professores antigos que achavam que o que eles sabiam bastava. Mas a sociedade muda, tudo evolui e ninguém é detentor de todo o saber.

Havia a necessidade de mudança? Sim. Mudança no que? Porque houve mudança na Educação, quando se parou de se pensar no que o aluno deve aprender, para pensar em como o aluno deve aprender. E aí, quando surgiu esse viés de como o aluno aprende, “Eu tenho que olhar pra isso!”, alguns professores ficaram em dúvida do que ensinar, e aí surgiu o coordenador como formador, que tinha que buscar alternativas, estratégias, buscar uma maneira de ajudar esse seu professor a avançar. Então, surge o coordenador pedagógico como formador, que hoje é o seu principal papel.

Quando você falou que antigamente o coordenador era fiscalizador e que, às vezes, se o professor tivesse alguma dificuldade no conteúdo, poderia recorrer a ele... eu fico pensando assim...

Poderia...

...Se ele era o fiscal...

Deixa eu te falar: Poderia, mas nenhum professor ia buscar. Por quê? Porque ele tinha medo. Ele tinha medo de se expor, ele tinha medo de ser taxado de incompetente, de “burro”, então ele não buscava, deveria buscar... Buscava só se houvesse uma relação muito boa entre eles.

E acho que isso contribuía para o coordenador ser cada vez mais decorativo mesmo na escola, você não acha?

Isso, ele era papel decorativo. Aí quando surgiu esse coordenador como articulador eu já estava na rede. Eu não vivenciei nenhum coordenador aqui na rede que foi formador. Enquanto professora, não. Quando eu passei a ser coordenadora, que a formação dada pela Secretaria, passa a atestar para o coordenador: “Você é responsável pela formação do grupo!”. Foi aí que foi “caindo a ficha” e aí a gente foi atrás de estudar, porque, para você ser um formador, o que você sabia como professor, não bastava... Você tem que ir um pouco além. Para ser coordenador, formador, você tem que estudar muito!

Você tem que ser o seu próprio formador...

Seu próprio formador.

Quando eu falo do papel, do que é ser coordenador, fiquei pensando muito na escola como um organismo vivo. E pensei até numa obra... uma obra de arte que seria uma peça para orquestra... uma música, uma obra que foi pensada, em conjunto. O diretor mais como quem faz o arranjo, é o produtor, que trabalha na estrutura, na organização, na logística que garante o bom espetáculo.

No evento em si, né?

No evento. Isso. Vai ter um evento, então ele é o produtor. Ele pensa na logística, na estrutura. E o coordenador é aquele que vai reger. E essa regência, a melodia, é o fazer pedagógico. Eu pensei muito nessa alegoria... E, pensando no coordenador, ele é quem vai dar o tom, o ritmo, o andamento, porque o pedagógico é a essência da escola. Não adianta ter a estrutura, os recursos... a essência da escola, aquilo que dá vida, que pulsa, é o aluno aprendendo.

Então, acho que o fazer pedagógico precisa ser o centro de tudo. Foi assim que pensei nessa alegoria da orquestra. O coordenador tem a partitura... o projeto político pedagógico, o currículo toda essa documentação que organiza a escola... E os músicos seriam os professores nessa apresentação.

E professor é toda essa diversidade, né? Penso em cada um como instrumentos: uns são mais graves, outros mais delicados e suaves, como os instrumentos de corda... Acho que o professor... cada um é um, com sua história, seu tempo, com seus saberes e também seus não saberes. Todos eles têm um sonho, uma vontade, que é o de promover a aprendizagem dos alunos.

Fantástico! Estou impressionada com essa alegoria sua.

É?... E essa orquestra tem uma plateia que são os alunos.

Então, se a melodia é harmoniosa está bem ensaiada... está afinada... você tem um encantamento... Os alunos sonham, eles aprendem com essa vivacidade, com essa coisa que pulsa!

Mas se a orquestra não tiver essa afinação, você vai ter essa plateia mais passiva, mais apática.

Eu pensei nessa alegoria, no papel desse coordenador, que é aquele que mobiliza. Ele precisa ter uma capacidade, uma sensibilidade, e uma percepção de investigador, que precisa olhar o todo da escola, para poder pensar no grupo, em cada professor e na escola como um todo, em como está organizada, em como ela está funcionando... Investigar quais são os pontos que ele precisa focar para ter uma grande transformação.

Eu acho que isso é o que move, o que mobiliza o fazer do coordenador. É uma tarefa que é complexa e a gente vai, aos poucos, por aproximações sucessivas, se tornando cada vez mais competente para exercê-la.

Eu falo pela minha experiência, desses dezoito anos... dezenove anos de coordenação. A gente passa por todas essas fases. De começar como alguém que ainda se confunde no papel de professor. A gente não sabe muito bem... até conseguir ter consciência desse seu real papel de formador. Então, eu acho que tem todo esse fazer, o percurso que constitui esse ser coordenador.

Gente, eu ainda estou pensando na sua alegoria... Estou tão encantada que perdi a pergunta... a próxima pergunta.

Refazer o percurso histórico da coordenação pedagógica parece importante para dialogar com o histórico feito por uma das coordenadoras pedagógicas deste estudo. Além do mais, os desafios que repercutem até hoje na função e na própria terminologia que a designa dão-nos a dimensão de suas incoerências e, assim, nos auxiliam a compreender de forma crítica os desafios que circundam a profissão.

De acordo com Macedo¹³⁰, hoje a coordenação pedagógica encontra caminhos para construção de sua profissionalidade e carece de perspectivas para consolidação do seu espaço de atuação, já que a sua legitimidade se vê prejudicada pela falta de clareza da função ou cargo na legislação, pelas relações de poder do contexto escolar, pela precária remuneração, excesso de demandas burocráticas, precariedade de recursos humanos, ou mesmo falta de entendimento do seu papel pelos profissionais da escola e pelo próprio gestor. O percurso histórico da profissão está intimamente relacionado com esses problemas.

Como já dito na seção anterior, a função de coordenadora/r, de acordo com Macedo¹³¹, “tem suas raízes em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas”. Atualmente, a nomenclatura segue designação própria de cada sistema de ensino, a saber, as encontradas pela autora¹³²: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico e coordenador educacional. E por Placco, Almeida e Souza¹³³ em diferentes momentos da história da coordenação: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico, supervisor escolar, pedagogo e coordenador pedagógico. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹³⁴, quando se fala da formação “dos profissionais da educação” (Título VI, artigo 64) aparecem os seguintes profissionais: de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Em muitos artigos, a coordenação pedagógica é sinônimo de supervisão escolar. Em outros, de acordo com

¹³⁰ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

¹³¹ Idem. p. 36

¹³² Idem.

¹³³ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

¹³⁴ BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

Macedo¹³⁵, a diferença se faz em virtude do seu local de trabalho: nas secretarias de educação, supervisores; nas escolas, coordenadores.

Segundo a autora¹³⁶, a nomenclatura não se firmou devido ao “ir e vir” das legislações sobre os próprios cursos de Pedagogia, que também dificultaram a constituição da identidade da supervisão e da profissionalidade da coordenação pedagógica.

Seguindo o rastro histórico da coordenação pedagógica em suas diferentes denominações, Vasconcellos¹³⁷ faz um breve histórico sobre supervisão/coordenação e diz que no século XVI, com o *Ratio Studiorum*, apresentase a figura do “prefeito de estudos” que deveria ouvir e observar os professores, assistir aulas, fazer com que cumprissem a programação. Mas a supervisão/coordenação recebeu maior influência dos Estados Unidos, com o modelo de “Inspeção Escolar”, existente no país, durante o processo de industrialização.

De acordo com Placco, Almeida e Souza¹³⁸, na década de 1960, devido à abertura dada pela Lei 4.024/61, surgiram as “escolas experimentais” que contavam com o profissional de acompanhamento pedagógico. No estado de São Paulo tivemos os Colégios Vocacionais, as Escolas de Aplicação e as Escolas Experimentais¹³⁹. A figura do coordenador estava associada a uma concepção progressista de educação nesta época, que não tinha relação com a centralização burocrática do contexto em voga, o tecnicismo. Essas foram importantes experiências isoladas que se constituíram no século XX, nas escolas paulistas.

Com a Lei 5.692/71¹⁴⁰ a função foi mais regulamentada, já que a ação supervisora foi implantada em nível de sistema e de unidade escolar¹⁴¹. A função de

¹³⁵ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

¹³⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

¹³⁹ FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo , v.20 , n.44 , 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁴⁰ BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

coordenação, assim como a supervisão, nasce, como se observa, num contexto de ditadura.

No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n.5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação¹⁴².

Na década de 1980, com a abertura política e as eleições diretas, houve registros da função de coordenação no estado de São Paulo, na implantação do Projeto Noturno, que tinha por objetivo a melhoria da aprendizagem dos alunos deste turno de estudo. Na mesma década, foi implantado o Ciclo Básico, para redução das taxas de retenção da 1ª série do antigo 1º grau, na qual a figura da/do coordenadora/r se fez, igualmente, presente. Também nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)¹⁴³ a/o coordenadora/r pedagógica/o desenvolveu um trabalho fundamental para articulação dos professores. Dessa forma, na década de 1980 a ação supervisora passa a ser vista como necessária em contextos de mudança e a ser valorizada, de acordo com Macedo¹⁴⁴.

Na década de 1990, o Projeto Escola Padrão, que se estabeleceu em algumas unidades escolares do estado de São Paulo, também contou com a presença da coordenação pedagógica, dividida em coordenação geral e coordenação de áreas ou matérias afins¹⁴⁵. E, com aprovação da Constituição¹⁴⁶ de 1988 ocorreram, nesta década, estudos e debates a respeito da democratização de ensino, e o trabalho em equipe foi apontado como possibilidade de garantia de

¹⁴¹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

¹⁴² VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

¹⁴³ FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo , v.20 , n.44 , 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁴⁴ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

¹⁴⁵ FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo , v.20 , n.44 , 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁴⁶ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

qualidade nas ações educativas. A necessidade de profissionais para coordenar as equipes e construir as suas propostas pedagógicas acabou estabelecendo a função de coordenação em todo Brasil¹⁴⁷, ajudada pelos novos paradigmas que surgiram com a implantação da Lei n. 9394/96¹⁴⁸, que estabeleceu nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional princípios como o de gestão democrática, que conferiu ainda mais significação para a função de coordenador.

No entanto, a formação exigida para essa/esse profissional, dada em nomenclatura diversa, pelo artigo 64 da LDBEN 9.394/96¹⁴⁹, citado na seção anterior, teve um retrocesso com a Resolução CNE n.2/2015¹⁵⁰, cujo texto, em seu artigo 7º, inciso III, permite ao egresso da formação inicial e continuada: “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica”.

Percebe-se que pode haver resquícios de controle e autoritarismo da história da coordenação pedagógica nas relações que se estabelecem ainda hoje na escola. A coordenação pedagógica tem uma história tímida e confusa e, embora hoje a maioria das escolas brasileiras possua esse profissional em seu quadro, sua carreira ainda se apresenta de maneira frágil, a mercê das legislações dos sistemas de ensino municipais e estaduais, que estabelecem não só diferentes nomenclaturas (que podem sugerir “controle” e fiscalização), mas uma enormidade de funções, impossíveis de serem atendidas em sua totalidade. Entendo que a seleção por concurso público auxilia a profissionalização da coordenação pedagógica e pode consolidar a carreira do coordenador no âmbito educativo. Além do mais, a escolha entre os pares não garante que o coordenador seja um profissional com os conhecimentos necessários para a função, podendo acarretar que o eleito seja apenas um sujeito de bom relacionamento interpessoal. Esse é um elemento importante do perfil desse profissional (por isso, muitos sistemas selecionam o perfil por etapas psicológica e prática, nos concursos), mas não suficiente.

¹⁴⁷ MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

¹⁴⁸ BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ BRASIL. **Resolução CNE n.2**, do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2018.

Todo esse percurso histórico e a ausência na legislação nacional gerou, e ainda gera, muito conflito para que a/o coordenadora/r consiga exercer o que consideramos a sua principal função na escola, a de ser formadora/r e estar junto aos professores nos processos formativos. Falta de autonomia, conflito nas relações de poder, falta de consciência sobre o seu papel, não legitimidade de suas funções perante pais, alunos, professores e gestores, desvio de atenção pelo excesso de demandas burocráticas e desgaste emocional são algumas das consequências do não exercício do seu papel legítimo.

De acordo Géglio¹⁵¹, a contribuição da coordenação pedagógica é importante para a formação continuada do professor em serviço e se dá pela mobilização e acompanhamento da/do professora/r pela/o coordenadora/r, no próprio espaço de trabalho. Segundo ele, “esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”¹⁵². A/o coordenadora/r seria uma pessoa com visão ampla do processo pedagógico e do trabalho das/dos professoras/es, que por estar dentro e fora do contexto de ensino, pode buscar informações, acompanhar planejamentos, projetos e propostas, numa efetiva cumplicidade com os pares, em diferentes momentos e situações do exercício profissional.

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores [...] momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental, pois, como já afirmei, ele possui a visão de todo o processo¹⁵³.

Esses papéis, de orientador, interlocutor, investigador, foram todos citados pelas coordenadoras pedagógicas com as quais conversei. E é das demandas de sala de aula, de conteúdos, de aprendizagem dos alunos, de relacionamento deles com as/os professoras/es e com o conteúdo que a/o coordenadora/r precisa se

¹⁵¹ GÉGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁵² Idem. p. 115.

¹⁵³ Idem. p. 117-118.

ocupar para realizar, junto às/aos professoras/es, uma formação continuada condizente com a realidade. Géglío¹⁵⁴ coloca a importância do acompanhamento da/do coordenadora/r pedagógica/o em sala de aula, para compreensão dos problemas do contexto por outra perspectiva.

Ele é quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade¹⁵⁵.

Assim, a autoridade da/do coordenadora/r se faz de forma natural e não sobre a/o professora/r, mas pelo reconhecimento de seu trabalho e desempenho de suas funções. Para Clementi¹⁵⁶, professoras/es e coordenadoras/es deveriam refletir sobre a vida escolar com uma ideia de autoria que envolve fazer, errar, rever, mudar e decidir. Assim juntas/os poderiam refletir sobre o foco das atividades, a promoção de reflexões sobre elas entre os/as alunos/as, quais as metodologias mais adequadas e como os alunos lidam com as informações. Assim, podem ser parceiras/os em projetos, estudos e dificuldades do cotidiano. As/os coordenadoras/es, dessa forma, se tornam responsáveis pela mediação da coformação, assentada em relações horizontais e colaborativas, orientada pela reflexão-ação e intervenção na realidade.

Além da função formadora, Placco, Almeida e Souza¹⁵⁷ citam como importantes para o coordenador pedagógico as funções articuladora e transformadora. No texto “Retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras”¹⁵⁸, as autoras citam a pesquisa desenvolvida por elas, cujo objetivo foi “identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto às suas

¹⁵⁴ GÉGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁵⁵ Idem. p. 118.

¹⁵⁶ CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁵⁷ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

¹⁵⁸ Idem.

potencialidades e limitações”¹⁵⁹. De acordo com elas, nestas três dimensões a/o coordenadora/r pedagógica/o desenvolve suas atividades e constitui a sua identidade profissional.

Analisando esse movimento identitário as autoras ofertaram oportunidade de melhor compreensão de como a/o coordenadora/r pedagógica/o age frente aos desafios de sua profissão e de como “supera a tensão entre as atribuições que lhe são feitas e as identificações/não identificações que assume em relação a essas atribuições”¹⁶⁰.

Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação¹⁶¹.

Ressaltam que nos últimos quarenta anos as esferas estaduais e municipais ofereceram textos legais que direcionam a atuação da/do coordenadora/r, suas funções, seu desempenho, reconhecendo a importância da sua figura no ambiente escolar. Mas essas funções são muito numerosas e diversificadas (liderança do PPP, apoio aos professores, atribuições burocráticas e administrativas, assessoramento da direção), o que prejudica a sua função prioritária, que é a de formadora de professores¹⁶².

Dentre as suas atribuições, na pesquisa¹⁶³ as/os coordenadoras/es indicaram: atendimentos (professores, pais e alunos), demandas do diretor e das secretarias de educação, atividades administrativas, eventos, ocorrências de alunos. Ao descreverem o cotidiano deixam claro que o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação (que são atividades formativas) ficam em último plano.

¹⁵⁹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2. p.226.

¹⁶⁰ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p.10.

¹⁶¹ Idem. p.10.

¹⁶² Idem.

¹⁶³ Idem.

Ainda na pesquisa¹⁶⁴, os diretores de diversas regiões do Brasil não atribuem à/ao coordenadora/r, uma função formativa (exceto em São Paulo), realizando atividades articuladoras como função da/do CP.

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola.¹⁶⁵

Cruzando as respostas de diretores e professores em relação às funções dos CPs identificam-se semelhanças, o que explica a adesão das/dos CPs a essas funções, mesmo sendo inviável assumi-las diante do volume de atividades a serem realizadas. “E isso reforça uma identificação profissional do CP como solucionador de problemas, o ‘bombeiro’ ou ‘apagador de incêndios’”¹⁶⁶.

Entre as dimensões pessoais que os CPs julgam necessárias estão:

compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter ‘didática’; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho¹⁶⁷.

Atribuições tão numerosas e diversificadas podem fazer com que a/o CP tenha dificuldade de estabelecer prioridades. De acordo com as autoras¹⁶⁸, nem a formação inicial das/dos CPs (Pedagogia e outras licenciaturas) nem a formação continuada têm dado conta de atender a todos os aspectos elencados. E embora CPs, diretores e professores tenham classificado as relações como boas e muito boas, elas são dificultadas pelo excesso de compromissos, desvio de função de diretores e CPs, formação deficitária e pouca disponibilidade para estudos e novas ações por parte dos professores, falta de trabalho coletivo.

¹⁶⁴ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

¹⁶⁵ Idem. p. 14-15.

¹⁶⁶ Idem. p. 15.

¹⁶⁷ Idem. p.15.

¹⁶⁸ Idem.

As autoras¹⁶⁹ afirmam que, no geral, há pouca realização de atividades formativas na escola, mesmo as simples, como preparar um novo professor. Esclarecem que quem planeja, organiza e escolhe os temas da formação de professores, geralmente, são as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, com ou sem sugestões das/dos CPs sobre os conteúdos a serem tratados. As formações se dão fora da escola e muitas vezes, até mesmo as formações de dentro da escola ocorrem com sugestões das Secretarias. Ainda assim as/os coordenadoras/es consideram significativos esses momentos de formação na escola, pois se tornam mais próximos das realidades escolares, e é possível aplicar atividades em sala e discutir as atividades no grupo, posteriormente, o que favorece a mudança nas práticas. As/os CPs, em muitas secretarias, também recebem formação continuada e, mesmo que estas sejam organizadas e tenham os temas decididos por estas secretarias (fazendo dos CPs multiplicadores do conteúdo para os docentes), as/os coordenadoras/es consideram esses momentos significativos pela troca de experiência com seus pares. As autoras ressaltam que para estes momentos as/os CPs valorizam atividades ligadas à prática como melhores para o desenvolvimento de sua função.

Todo esse estudo desenvolvido por Placco, Almeida e Souza¹⁷⁰ sobre as funções e identidades dos coordenadores das escolas brasileiras nos mostra algumas similaridades em relação aos principais desafios da/do coordenadora/r pedagógica/o no espaço escolar, mas apresenta diferença em relação às coordenadoras deste estudo, que já exercem a função de formadora, embora sejam ainda muito requisitadas para a função articuladora. Reconheço que ainda podem existir, em nosso município, coordenadoras/es fiscalizadoras/es, figuras decorativas, organizadoras/es de festas ou confeccionadoras/es de painéis, como dito pela coordenadora do nosso estudo sobre a/o coordenadora/r de épocas passadas, mas acreditamos que estas/es, caso existam, estejam em menor número, diante do percurso contínuo de formação de coordenadoras/es que essa rede de ensino tem desenvolvido já a algum tempo.

¹⁶⁹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

¹⁷⁰ Idem.

As metáforas, dos tempos de hoje, referem-se à multiplicidade de tarefas desempenhadas pela/o coordenadora/r de forma mais “articulada”¹⁷¹, como a metáfora feita pela última coordenadora com a qual conversamos, que coloca a/o coordenadora/r na figura do maestro, o diretor como produtor do evento da orquestra, o currículo como partitura, as/os professoras/es como músicos, a música como fazer pedagógico e os alunos como plateia. De acordo com Almeida, as metáforas são formas de iluminar e organizar coerentemente os diferentes aspectos da experiência¹⁷². Isso porque:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. [...] os processos do pensamento são em grande parte metafóricos.¹⁷³

Ao ouvir depoimentos de dez coordenadoras pedagógicas da Grande São Paulo, que descreveram em detalhes um dia de trabalho e ao término do dia pensaram o que é ser coordenadora pedagógica, a autora¹⁷⁴ categorizou as metáforas que algumas empregaram em duas categorias: “a) as que se referem à multiplicidade das tarefas que desempenham de uma forma não articulada; b) as que se referem a essa multiplicidade de uma forma articulada”¹⁷⁵. Foram estas as metáforas feitas sobre o que é uma coordenadora: cego perdido no meio do tiroteio; coringa, apagador de incêndio; soma com a equipe; elo de ligação; afinador da linguagem pedagógica. As três primeiras estariam na categoria “a” e as três últimas na categoria “b”.

Colocando a metáfora da coordenadora com a qual conversamos nessas categorias, percebe-se que assim como as três últimas do estudo de Almeida, sua fala pertence a categoria “b”, ou seja, embora haja muitas funções que precisa desempenhar, a coordenadora consegue garantir o ritmo e o andamento do trabalho. No entanto, colocamos o quão difícil é garantir a afinação da orquestra,

¹⁷¹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁷² Idem.

¹⁷³ LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras, 2002. p. 45; 48.

¹⁷⁴ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁷⁵ Idem. p.35.

sobretudo em equipes rotativas de professoras/es, sendo a/o coordenadora/r pouco experiente, e ainda, onde as relações de hierarquia e autoritarismo existentes na escola sejam ventos contrários.

Sobre Pausas e Importâncias: Os Desafios do Coordenador

E você acredita que os professores, os pais e os alunos têm clareza disso, de qual...

Não.

Não?

Não, eu acredito [interrupção para atender uma professora]. Eu acho que mistura muito o pedagógico com o administrativo, tanto para professor, quanto para o pai, e para funcionário... Eu até hoje não consegui ninguém que distinguisse, certamente, o que é função do coordenador, o que é função do diretor. É muitas vezes eu sei que não é função, mas não tem como não fazer. Isso acontece com frequência.

Por que você acha assim, que não tem como não fazer?

Porque muitas coisas, assim, por mais que sejam administrativas, implicam na parte pedagógica. Então, precisa resolver, porque senão, futuramente, vai dar algum problema nessa parte pedagógica envolvida. Então, é complicado. A gente tenta uma rotina voltada pra coordenação, só que muitas vezes a gente interrompe a todo o momento, para resolver questões administrativas. Problemas com funcionários, com pais, com aluno, atendimento ao aluno, atendimento a pais. Então é difícil, assim, pensar só no pedagógico.

É ele que vai ser o articulador, é ele que vai ser o orientador, é ele que vai formar, ou melhor, dar continuidade à formação desses professores para que seja desenvolvido um bom trabalho e que isso atinja realmente os alunos, que é o nosso maior desafio.

E por que esse é um dos nossos maiores desafios, por que você considera isso, quais são os fatores que interferem nesse...

Eu acho que a rotina escolar é muito complicada, ela é muito desgastante [pausa para dar bom dia] e isso muitas vezes impede que a gente consiga desenvolver um bom trabalho. Porque, obrigatoriamente o coordenador tem que estudar muito, ele tem que pensar no que vai orientar a essa equipe e muitas vezes, não consegue fazer isso, ou mesmo conseguindo, percebe que há uma dificuldade muito grande de dar resultados em sala de aula, por muitos motivos, um leque de motivos que muitas vezes fogem do nosso controle e a gente se cobra por isso. E essa angústia vai permanecendo no dia a dia. Isso também é bom, porque faz com que a gente, o tempo todo, movimente-se em busca de melhoria na aprendizagem das crianças, que é o foco sempre.

Então, hoje, com toda a literatura que está aí, o principal papel do coordenador dentro da escola, é ser formador. Todos já assumiram esse papel? Vamos olhar só para a nossa rede. Não! Por quê? A gente já viveu essa experiência, eu tive também essa experiência de Secretária, de acompanhar coordenadores e muitos ainda não tomaram para si essa responsabilidade, até mesmo por insegurança, por falta de estudo, não sei... nem todos, mas a grande maioria sim. Principalmente os que estão chegando agora, eles veem a formação... até mesmo na literatura, para estudar para o concurso, está lá dizendo que ele é formador. Então, quando ele assume, assume sabendo o que é. E ele vai procurar saber como... Porque a literatura vai te dizer o que você deve ser, o que você deve saber, mas não te diz como.

Às vezes eu tenho a impressão que o coordenador já sabe que é o formador, mas que... apesar disso, ele ainda se sente na obrigação de abraçar muitas outras atribuições. É difícil para ele dizer: “Não, isso não é da minha função!”. Porque, na verdade, a gente não tem uma legislação muito clara para recorrer e dizer “Isso é minha função, isso não é.”

Porque aqui nas escolas municipais, nós temos diretores que não validam essa função do coordenador, ou validam como uma coisa que faz parte, mas que tem outras... Acaba como um desvio de função. E muitas vezes você assume a função administrativa, de disciplina de aluno, problemas com funcionários e vai indo... Te desvia. O coordenador, para ser formador precisa ter tempo para estudar. Você não tem tempo para estudar, você não tem tempo pra fazer uma pauta formativa bem feita... Você às vezes faz, mas percebe que falta algo. Não tem tempo efetivo de observação em sala de aula e para atingir seu grupo, você tem que ser muito perspicaz, tem que observar essas rotinas que as professoras planejam... Elas também são um direcionador para você perceber a necessidade do seu grupo e essas necessidades...

Telefone toca. Interrupção na entrevista.

E o que o seria o ideal? Seria uma observação mais efetiva para gente ter uma tematização da prática.

E a gente tem que ser sincero, isso acontece não escola? Raramente. Por quê? Nós estávamos falando da falta de tempo do coordenador. E o coordenador acaba sendo tanta coisa na escola... Hoje, eu fico assim, observando... Se a gente tivesse um amparo mais... Da direção, teria um tempo melhor. Se o diretor entendesse: “Não, o coordenador precisa observar em sala de aula”. Mas, se você vai pra sala de aula é interrompido, é chamado. Uma série de coisas acontece e a gente foge do foco.

E fora que até ir para sala de aula, depois trazer esse vídeo para tematizar, tem um processo anterior, né?

Isso.

Que seria o planejar junto... Então, você tem que ter um tempo muito grande de dedicação para aquela sala que você...

Isso. Teria que ter esse tempo muito grande. Por exemplo, “Você quer tematizar?” Você tem que levar para sua casa, você tem que fazer na sua casa, porque você não consegue fazer na escola. Não consegue, porque você não consegue se concentrar, você não tem tempo, você é interrompido...

Você fala para assistir o vídeo?

Para assistir o vídeo, para olhar, para detectar, para prestar atenção nos detalhes.

Para cortar...

Para cortar... O próprio barulho, o movimento que a escola tem, porque hoje nós estamos num silêncio... Tudo que acontece na dinâmica da escola, não permite que você faça isso. Então, você se sobrecarrega, você leva para casa e isso causa todo um outro transtorno, que vai além da sua função.

Então, olhar para esses filmes, demanda muito tempo, demanda muita atenção. Quantas vezes você vai ter que assistir? Não é uma, nem duas. Porque nós vamos ter que olhar para esse vídeo com dois vieses. Um, de chamar o professor no particular, e ajudar: “Olha, vê... Nessa atividade o que você poderia ter feito?” ou “O que você percebe aí?”. É uma coisa particular. E falei agora também dos bons modelos, porque esses, sim, você leva para o grupo. Porque você não vai expor um professor para o grupo todo... Isso seria o ideal.

Então, você corta esses... Porque não dá para passar o vídeo todo.

Isso, isso. Momentos que você foca e vai ter que pensar em qual formação você quer dar naquele momento. É igual você falou: só para professores novos? Não. A gente tem professores há muito tempo na rede e que não querem mudar sua prática ou não sabem mudar sua prática, e talvez com essa tematização, com esses modelos, você consiga atingir esse professor.

Porque, às vezes, só o falar, só o pedir, não vai mudar. E mesmo assim, mesmo a gente fazendo essas atividades, tem alguns que... Você não tem essa pergunta aqui... Mas qual é o maior desafio do Coordenador Pedagógico? Para mim, o maior desafio é auxiliar professores a mudar as suas práticas, a implantar práticas inovadoras. Ou seja, aquele modo que ele ensina há anos, não está surtindo mais efeitos, e ele não compreende isso, porque o defeito não está nele, o defeito está no outro. As crianças que não estudam, são as crianças que não fazem a tarefa, as crianças que não tem interesse, são as crianças que são preguiçosas e ele não consegue enxergar...

São os pais que não ajudam...

Isso. São os pais que não colaboram... Sempre no outro e não se olha para si e se fala: “nossa, eu preciso mudar”. Então, é o nosso maior desafio. Por quê? Porque para você também ser um coordenador e ser efetivo no seu grupo, primeiro você tem que criar um vínculo, você tem que ser aceito, tem que ser respeitado. Tem que ser respeitado pelo que? Pelo seu trabalho. Então, tem que se dedicar muito, você “vai comendo pelas beiradas”. Porque se bater de frente com o professor, chegar para ele e falar assim: “Olha, você precisa mudar. Você não está vendo que não está dando certo?”, você criou uma barreira grande. Ele não vai mudar nunca e às vezes, até o que ele sabia de bom, ele deixa de fazer. Então, tem que ser um trabalho de formiguinha. É cansativo e é estressante... Para todo mundo.

Então, outra questão que não se pode perder de vista é que o coordenador precisa gostar de estudar, precisa mergulhar profundamente para poder enxergar com esse olhar mais sensível e investigativo o que está por trás das práticas dos professores, entender sua concepção e realmente atuar de forma que transponha, que ele possa transformar e mudar.

Então, eu pensei um pouco nessa alegoria, quando pensei no papel desse coordenador que é aquele que mobiliza. Ele precisa ter uma capacidade, uma sensibilidade de um investigador, que precisa olhar o todo da escola, para poder pensar em cada um dos grupos ou dos professores e na escola como um todo, com ela está organizada, como ela está funcionando.

Investigar quais são os pontos que ele precisa focar para ter uma grande transformação.

Eu acho que isso é o que move, o que mobiliza o fazer do coordenador. Então, é uma tarefa que eu acho que é complexa e a gente vai, aos poucos, por aproximações sucessivas, se tornando cada vez mais competente para exercê-la.

Eu falo um pouco disso pela minha experiência, desses dezoito anos... dezanove anos de coordenação que a gente passa por todas essas fases. De começar como um professor que ainda se confunde no papel de professor, né? A gente não sabe muito bem... até você conseguir ter consciência desse seu real papel. Então, eu acho que tem todo esse fazer, esse percurso que move esse ser, para todas as atribuições do coordenador.

E tem um exercício de estabelecer parcerias com o grupo, de ganhar confiança, ter aquela empatia, de você conseguir chegar e planejar atividades juntas, situações em que o professor possa realizar e socializar, por exemplo, para os colegas.

Nesta seção, as coordenadoras falaram dos seus desafios que, como já visto, são desafios decorrentes da constituição histórica dessa profissão e, embora cada contexto seja único, esses desafios muito se assemelham em vários lugares do Brasil. A falta de tempo, a rotina agitada, o estresse, a ansiedade de não realizar o que lhes cabe são as principais queixas das/os coordenadoras/es pedagógicas/os. De acordo com Clementi¹⁷⁶, as condições estruturais e organizacionais nem sempre favorecem o desenvolvimento da função da/o coordenadora/r. Para o trabalho com as/os professoras/es é preciso planejar as reuniões, ler, pensar procedimentos e necessidades do grupo. Isso exige observação em sala, (que por sua vez, demanda planejamento junto ao professor), reflexões individuais posteriores, até que se chegue às situações grupais, demandas que exigem tempo, como citado pelas coordenadoras desse estudo.

O trabalho da/do coordenadora/r também envolve os alunos, o que gera encaminhamentos a especialistas, conversas com pais, retomada de encaminhamentos, esclarecimento com os profissionais envolvidos, retorno aos pais e aos professores e outras urgências que surgem no cotidiano. Há também as atividades burocráticas e de organização, como preencher fichas, relatórios, organizar registros, protocolos de observação de sala, devolutivas.

Numa dimensão maior, a/o coordenadora/r ainda participa de reuniões de formação, desenvolve projetos destas e investe em seu próprio aprimoramento (o que, geralmente, não é incentivado).

De acordo com Gouveia e Placco¹⁷⁷:

A maior parte de sua rotina é ocupada com demandas administrativas e muitas vezes não se sabe qual é o seu campo específico de atuação: ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar os materiais, substituir professores, chamar a atenção de alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo etc. Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição¹⁷⁸.

¹⁷⁶ CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁷⁷ GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

¹⁷⁸ Idem. p.70.

Géglio¹⁷⁹ caracteriza algumas destas atividades como “desvio de função”, citando como exemplo destes desvios ações como: preenchimento de diários, servir merenda, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos. Outras, como substituição, representação da direção, organização de eventos caracteriza como atividades que nem são de sua função, nem são desvio. São atividades que não são inerentes a sua função, mas que em determinados momentos, o contexto o impele a atender. Para estas, há que se analisar se são constantes. De acordo com o autor¹⁸⁰, não se trata de se negar a participar de um mutirão para uma festa, ou auxiliar numa rotina burocrática, mas sim de tornar isso parte do seu trabalho, resultando na diminuição do seu tempo para as atividades de sua função.

Embora o quadro não seja favorável, é importante que as/os coordenadoras/es tomem posse do seu espaço, assumam sua função formadora e que cogitem uma função transformadora. Clementi¹⁸¹ sugere que a/o Coordenadora/r Pedagógica/o identifique e distinga as “vozes” que se entrecruzam para entender o que interfere na sua atuação e, a partir daí, redimensione sua prática, refletindo sobre as implicações de suas ações de acordo com as teorias defendidas, com vistas a reorganização das experiências individuais e coletivas diante da realidade vivida.

As coordenadoras com as quais conversei apontaram como maiores desafios a transformação das práticas das/dos professoras/es, ou seja, o pleno alcance da formação, a transformação do ensino, para que este gere mais aprendizagens nos alunos. Pelo explanado anteriormente tomamos ciência do quão conturbado é o cotidiano da/do coordenadora/r pedagógica/o e como se faz importante que seja garantido o seu espaço/tempo.

Gouveia e Placco¹⁸² colocam a rotina como estrutura de apoio ao trabalho da/do coordenadora/r. O planejamento da rotina carece contemplar momentos de observação e acompanhamento das/dos professoras/es, reuniões coletivas,

¹⁷⁹ GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁸⁰ Idem.

¹⁸¹ CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁸² GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

encontros de orientações e momentos de estudo e autoformação¹⁸³. De acordo com Placco, as/os coordenadoras/es podem analisar as ações do seu dia-a-dia considerando quatro categorias: “importância, rotina, urgência e pausa”. A categoria “importância” inclui as atividades de que visam mudar a realidade da escola. São ações prioritárias, planejadas junto com as/os professoras/es para atender as necessidades pedagógicas, superar dificuldades e avançar em relação ao processo ensino-aprendizagem. As situações de “rotina” incluem procedimentos para manutenção da estabilidade e organização. Porém, não devem ser mais importante que as “importâncias”. Ambas são planejáveis. Já as situações de “urgências” são imprevisíveis e incluem comportamentos inesperados que podem redirecionar as “importâncias”. As atividades de “pausa” atendem as necessidades individuais do sujeito, como descanso, relações interpessoais e subjetivas, compromissos com a humanização do trabalho, circunstâncias ligadas à função social da instituição. Frequentemente, as/os coordenadoras/es se submetem à rotina e às urgências e esquecem-se das “pausas”, o que causa estresse e ansiedade, como foi citado por uma coordenadora deste estudo. De acordo com Placco¹⁸⁴, analisando e mapeando, a maioria das urgências podem se tornar rotinas. E os momentos de “pausa”, de relacionamento, comunicação e trocas, favorecem parcerias, a compreensão, a solidariedade e as soluções profundas e criativas.

Diante do quadro atual, político e social, pensar a educação e a formação humana se torna algo muito sério. Bruno e Christov¹⁸⁵ discutem os compromissos necessários para a educação contemporânea, que demanda não somente uma formação intelectual, mas também uma formação ética, estética e psicossocial. A construção de conhecimento, nesse contexto, aparece aliada às necessidades de cuidado, de cultivo de valores, sensibilidade e habilidades relacionais e também à oferta de cuidados. Às educadoras e aos educadores é imprescindível selar o compromisso de incorporar condições para a crítica social e para a construção de perspectivas para vidas melhores.

¹⁸³ GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

¹⁸⁴ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁸⁵ BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Nos caminhos para essa formação de professores, a/o coordenadora/r pedagógica/o precisa incluir o questionamento das adversidades externas, as de natureza social ampla, como crise, violência, desestruturação das famílias¹⁸⁶. De acordo com Mate¹⁸⁷, a reestruturação do currículo de maneira coletiva pode problematizar que conhecimentos são necessários para o enfrentamento dessas realidades sociais. Assim, dentro das práticas de poder podem ser exercidas práticas de resistência que dão origem a práticas transformadoras. Desta forma, a construção do currículo deve iniciar-se em âmbito local, na escola, onde ele acontece. Para Orsolon¹⁸⁸, as transformações são um trabalho de autoria e coautoria. E o discurso oficial e a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear processos reais de mudança.

Bruno e Christov¹⁸⁹ colocam a importância das/dos coordenadoras/es, como gestoras/es do currículo na escola, fazerem a distinção entre currículo como caminhar e currículo como registro. Para as autoras¹⁹⁰, o primeiro tipo de currículo está ligado às relações que ocorrem no cotidiano escolar, “que resultam de confrontos, conflitos, acordos, entendimentos e desentendimentos”¹⁹¹ e abarca “desejos, valores e o cumprimento contraditório de regras, de leis e de intenções”¹⁹². É o currículo como caminhar, como experiência, que é única, intensa, transbordante de enquadramentos, intenções, fotografias, que é maior que a narrativa sobre ela e que é local onde as/os coordenadoras/es travam sua luta, em choque com as necessidades educacionais, afetivas, políticas, físicas, de crianças, diretores, professores, famílias, funcionários, sistema.

Segundo Bruno e Christov¹⁹³, o currículo como caminhar transforma-se em currículo como registro e este é um compromisso da/do coordenadora/r, pois por meio dos registros se faz história e se aperfeiçoa a caminhada, se recuperam os sentidos do caminhar, se sistematiza as aprendizagens. Isso é possível porque o

¹⁸⁶ MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

¹⁸⁷ Idem.

¹⁸⁸ ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁸⁹ BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.83.

¹⁹⁰ Idem. p.83.

¹⁹¹ Idem. p.83.

¹⁹² Idem. p.83.

¹⁹³ Idem.

currículo como registro se desdobra em documentos como planos e relatos, dos quais derivam muitos outros, naturais no cotidiano escolar. Os planos, projetos ou programas registram a filosofia de uma escola, a organização das ações ao longo do tempo, as matérias das disciplinas, os planos de trabalho, a avaliação das ações, por exemplo. Mas, “o currículo como experiência escolar não pode limitar-se ou ser reduzido aos relatórios burocráticos”¹⁹⁴. Bruno e Christov¹⁹⁵ propõem que se abandonem os instrumentos burocráticos, trocando-os por formas de registros criadas pelas/pelos professoras/es, que sejam mais íntimos, para que estas/estes possam liberar as palavras, a narrativa como forma de descoberta de sentidos sobre as suas experiências. “É tarefa dos coordenadores pedagógicos valorizar tais registros e inventar formas de mobilizar professores para serem autores de narrativas produtoras de sentido sobre a experiência escolar”¹⁹⁶.

Tudo isso é necessário, para que a/o professora/r não tenha “o desalento de ver experiências em curso na escola se romperem diante das novas orientações”¹⁹⁷. Assim, a educação pode ser pensada pela experiência e sentido, como propõe Larrosa¹⁹⁸. A/o coordenadora/r precisa propor práticas formativas que permitam dar sentido às experiências, subjetivando o currículo constantemente, como disse Apple¹⁹⁹.

Buscar novas formas de subjetivação nos espaços escolares (onde atuam professores e alunos, coordenadores, diretores, etc.), que é onde o currículo é exercido e produz efeitos, significa assumir que dimensões do poder estão presentes; nos currículos de diferentes formas em seu processo de construção, em sua implementação, na escola, na sala de aula²⁰⁰.

Diante disso, os desafios da coordenação vão desde balancear o que é e o que não é de sua função, de buscar concentração em meio ao dinamismo da escola,

¹⁹⁴ BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.85.

¹⁹⁵ Idem.

¹⁹⁶ Idem. p.85.

¹⁹⁷ MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

¹⁹⁸ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

¹⁹⁹ APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. e DA SILVA, T. T. (Ed.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994a. cap. 3, p.71-106.

²⁰⁰ MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.126.

até o desenvolver um olhar sensível para o seu contexto de formação, de escola, de comunidade, para mobilizar no ambiente de formação, um currículo que seja próximo da cultura dos alunos e que, portanto, chegue à sala de aula por sua devida importância reconhecida pelo professor.

Necessidades e as Estratégias Formativas

E como é que você faz pra identificar as necessidades formativas dos professores do teu grupo? Por exemplo, como você identificou que tinha professores que não sabiam trabalhar com as estratégias pessoais nas situações-problemas?

Eu tenho um grupo, assim, bem diferente. Tenho professores que estão aqui há bastante tempo, que também estão há bastante tempo na rede, que já têm um conhecimento maior. E recebi CLTs [contrato temporário], que entraram esse ano, inclusive, que não têm experiência nenhuma de [ensino] fundamental. Então assim, logo “de cara” deu para perceber. O que eu expliquei no geral, que 90% entendeu, com esses que acabaram de entrar eu peguei fora do HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, duas horas destinadas a formação], em uma hora de PPM [três horas destinadas ao Preparo Pedagógico de Materiais], sentei só com os dois.

Peguei o guia Ler e Escrever [Programa didático-pedagógico do Estado de São Paulo], para explicar a sondagem tanto de Língua Portuguesa como a de Matemática, detalhando como é que se faz, o que eles podem e o que eles não podem fazer. Então foi claramente, não teve dificuldade para encontrar essas necessidades, porque assim, como eles vieram pela primeira vez para o [ensino] fundamental, nunca passaram por nenhuma formação na rede. Então, “de cara” percebi essas dificuldades deles.

E realmente, eles não sabiam nem por onde começar, então tive que começar um trabalho lá do zero, com todas as orientações, todos os procedimentos. Outra necessidade o grupo vem pedindo. Eles estão ansiosos com a implementação da Base, então, o ano passado a gente fez um estudo da Base em relação à Língua Portuguesa e também à Matemática. Os conteúdos, o que tinha mudado, o que continuou, o que mudou em um ano e em outro, e esse ano a gente deu uma olhadinha para Educação Física e Artes.

Considerando essa discrepância de conhecimentos entre os professores: muitos que têm uma longa trajetória, outros que são mais novos... Quando você leva esses conteúdos para o HTPC, como é que você faz? Como é que você administra isso? Que estratégias você usa?

Bom, com relação a isso, eu busquei materiais da rede mesmo, fornecidos pela rede, como as orientações de sondagem. Busco também vídeos, explicando, ou outros textos, autores para gente poder ler, discutir, textos que auxiliam. Da Base, eu trouxe alguns vídeos, falando de Língua Portuguesa e de Matemática, então...

E quando você traz vídeos vocês discutem coletivamente, você organiza grupos, como é que é?

Nosso grupo é pequeno, eu tenho sete professores em cada HTPC. Então é difícil formar grupos. Geralmente a gente discute mais coletivamente. Quando é alguma coisa mais detalhada, dá para dividir por ciclo, ciclo um e ciclo dois [Os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estão organizados em ciclos. Ciclo I: de primeiro ao terceiro ano; Ciclo II: de quarto à quinto]. Aí cada um [dos ciclos] coloca o seu lado. Mas a maioria a gente faz coletivamente, porque são poucos e eu tenho mais [professores] no período da tarde...

E quais momentos você utiliza para formar o professor na escola?

O HTPC... o Preparo Pedagógico de Material coletivo e a observação de sala de aula.

E quando você entra pra observar você interfere ou... como é que é?

Não, num primeiro momento não. A observação é sempre... com o professor já sabendo que isso vai ocorrer para que ele não se sinta intimidado. Em algum momento, se houver uma necessidade, eu falo com o professor em particular e pergunto se eu posso auxiliá-lo, naquele momento que eu percebo que ele está com dificuldade acentuada... senão... eu espero, faço as minhas anotações, depois converso com esse professor. A gente analisa. Alguns professores que deixam filmar uma determinada situação de aula, a gente pode depois, num determinado momento tematizar para conversar a respeito.

[pausa para bom dia]

Eu sempre tenho os diagnósticos, os índices que a gente colhe em conselhos de ciclo, as avaliações externas... Isso sempre é colhido de um ano para o outro. E a gente faz as avaliações diagnósticas para detectar... também as observações em sala de aula e as conversas com os professores. Quando a gente vai percebendo algumas angústias, a gente procura orientar e prestar muita atenção nesses momentos, até de sala de professor. Durante um recreio, durante um desabafo, a gente tenta colher algumas situações para desenvolver. É englobado tudo, não só as conversas, mas também os índices, os resultados, as observações em sala de aula, mesmo que sejam observações de algumas salas. Quando a escola é muito grande, a gente não consegue, mesmo que se programe ir a todas elas....

E essa conversa, então, é um parâmetro para você escolher em qual delas ir, por exemplo?

Sim, sim, sim.

E que estratégias você tem utilizado durante essas reuniões?

Na maioria das vezes, nas reuniões de HTPC e PPM eu utilizo... eu gosto muito da tematização da prática. Também uso a dupla conceitualização, porém eu uso, na maioria das vezes, a tematização da prática.

O que é a tematização, você pode descrever?

Normalmente eu pego um determinado tema que eu quero trabalhar e vou para sala de aula observar. Geralmente eu filmo. Esse planejamento é feito junto, a professora e eu. Nós montamos esse planejamento, e aí na hora da aplicação eu estou presente em sala de aula. Neste momento, eu não me coloco na sala, eu só observo e filmo. Depois disso, eu retorno com a professora para gente analisar os pontos que foram desenvolvidos, trabalhados. O que foi de positivo, o que houve de lacuna... Depois eu levo isso pra discussão em HTPC. Então a gente analisa o planejamento, os procedimentos exercidos pela professora, para que os demais professores consigam também perceber, tudo aquilo que precisa ser planejado e desenvolvido.

Então eu gosto muito, eu acho que isso atinge bastante o grupo, na maioria das vezes. Fora que os professores vão ficando mais acostumados com a nossa presença em sala de aula... eles percebem que é para uma formação, para um desenvolvimento, então eles vão se soltando... as crianças também... No primeiro momento a gente percebe que eles ficam um pouco tensos, depois eles vão se acostumando com a situação.

Muitas vezes o professor traz os vídeos, a filmagem da sala sem a gente estar presente, e fala “olha, quer dar uma olhadinha. Acho que ficou muito bacana. De repente, é legal pra trabalhar em um HTPC, acho que vai te servir... é daquilo que a gente estava conversando...” Então isso vai ficando natural... a expectativa é que seja para isso mesmo, para que gente desenvolva esse trabalho de formação, sem que seja algo combinado, definido, imposto pela coordenação que eles aceitem.

Quando o grupo de professores tem um pouco ainda de incômodo com isso, muitas vezes, eu trago vídeos da própria rede. Tenho acesso alguns por ter participado da formação continuada como formadora. Então, muitas vezes eu procuro trazer algo real da nossa própria rede para que eles analisem. Então, eu faço das duas formas.

Isso, Zélia. Então, já que você tocou nisso, de necessidade formativa, vamos falar dela. Como é que você identifica mesmo essas necessidades do seu grupo? Você estava falando da rotina...

Isso. É uma das formas. Aqui, o meu grupo, fornece-me a rotina com antecedência, a rotina da semana, o que ele preparou para semana... Dentro daquela rotina, que é muito sucinta, quando eu tenho dúvida de alguma coisa, quando eu percebo que alguma coisa que não está dentro do contexto, imediatamente eu já vou conversar com esse professor e, nessa conversa, muitas vezes, eu detecto ali uma necessidade de formação... percebo que tem alguma coisa faltando ali. Então, a rotina é um direcionador...

A observação efetiva em sala de aula... o registro que o professor também faz... Ele faz alguns registros... Às vezes, eu leio esses registros e eu também faço esses registros... Então, eu olho para isso também. E o que o seria o ideal? Seria uma observação mais efetiva para gente ter uma tematização da prática.

E a gente tem que ser sincero, isso acontece não escola? Raramente. Por quê? Nós estávamos falando da falta de tempo do coordenador, e o coordenador acaba sendo tanta coisa na escola... Hoje, eu fico assim, observando... Se a gente tivesse um amparo mais... Da direção, teria um tempo melhor. Se o diretor entendesse: “Não, o coordenador precisa observar em sala de aula”. Mas, se você vai para sala de aula, é interrompido, é chamado... Uma série de coisas acontece e a gente foge do foco.

E fora que até ir para sala de aula, depois trazer esse vídeo para tematizar, tem um processo anterior, né?

Isso.

Que seria o planejar junto... Então, você tem que ter um tempo muito grande de dedicação para aquela sala que você...

Isso. Teria que ter esse tempo muito grande. E muitas vezes se “Você quer tematizar?”... Você tem que levar para sua casa, você tem que fazer na sua casa, porque você não consegue fazer na escola. Não consegue se concentrar, você não tem tempo, você é interrompido...

Você fala para assistir o vídeo?

Para assistir o vídeo, para olhar, para detectar, para prestar atenção nos detalhes.

Para cortar...

Para cortar... O próprio barulho, o movimento que a escola tem, porque hoje nós estamos num silêncio... Tudo que acontece na dinâmica da escola, não permite que se faça isso. Então, você se sobrecarrega, leva para casa e isso causa todo um outro transtorno, que vai além da sua função.

Zélia, você falou de detectar... Detectar o que? Eu queria que você explicasse como você entende a tematização. E explica como seria esse corte num filme...

Por exemplo, a gente está olhando, observando uma sala de aula para ajudar esse professor a ensinar melhor e para que os alunos aprendam melhor. Então, a gente vai olhar as intervenções ou não-intervenções feitas pelo professor naquela atividade. Então, você planeja, tem um objetivo e tem como a criança deve aprender aquilo ali. Então, o que eu percebo, assim, nas dificuldades apresentadas, por exemplo, pelas crianças... Por isso, a gente tem que filmar com detalhes, observar, escutar a fala das crianças, porque é no momento das intervenções ou não-intervenções desse professor que você vai detectar as possíveis falhas ou acertos. Você também detecta os acertos porque você usa esses acertos como bons modelos para tematização.

Para professores...

Isso.

...Que, de repente, estão iniciando ou não. Tem professores antigos também...

Que insistem em não mudar sua prática. Então, esse olhar para esses filmes, demanda muito tempo, demanda muita atenção. Quantas vezes você vai ter que assistir? Não é uma, nem duas. Porque nós vamos ter que olhar para esse vídeo com dois vieses. Um, de chamar o professor no particular, e ajudar: "Olha, vê... Nessa atividade o que você poderia ter feito?" ou "O que você percebe aí?". E falei também dos bons modelos, porque esses, sim, você leva para o grupo. Porque você não vai expor um professor para o grupo todo...

Então, você corta esses vídeos, porque não dá para passar o vídeo todo?

Isso, isso. Momentos que você foca e vai pensar em qual a formação que você quer dar naquele momento. É igual você falou: só pra professores novos? Não. A gente tem professores há muito tempo na rede e que não querem mudar sua prática ou não sabem mudar sua prática e, talvez, com essa tematização, com esses modelos, você consiga atingir esse professor.

Você citou então uma estratégia formativa, a tematização da prática. Que outras você usa?

A dupla conceitualização. Ela também tem um poder muito grande, eficaz. Porque você põe o professor direto com o objeto do ensino e a estratégia, do quê e como fazer. E ele se coloca no lugar de aprendiz, da vivência. E isso ajuda muito. Você estava me perguntando o que eu fiz...

Isso, já aproveita e me conta uma boa experiência de formação.

Este ano, eu não dei ainda uma formação específica de matemática. A gente foi olhar para Base, para Língua, principalmente produção de texto, que é bem “puxado” para o coordenador ajudar esses professores avançarem... Mas, no ano passado, pelo contrário, eu ajudei mais na matemática... eu detectei elas reclamando muito que as crianças, em todos os anos, têm muita dificuldade no sistema de numeração decimal. Então, eu fui fazer uma dupla conceitualização para elas ajudarem as crianças a aprenderem as regularidades do quadro numérico através do jogo.

Eu as coloquei na situação de jogo, bem como as crianças jogariam. E eu vi muito envolvimento delas. Além delas gostarem de jogar, elas sentiram prazer naquilo ali... Eles viram realmente que a criança consegue construir um conhecimento com aquele jogo, fazendo ajustes, cada um para o seu ano. É aquele jogo, se não me engano que se chama “Mais um, menos um. Mais dez, menos dez”. E foi uma dupla conceitualização.

E por que foi uma dupla? A primeira conceitualização estaria no jogo?

O jogo. O jogo como recurso, que a gente sabe que é prazeroso para as crianças e o olhar para o objeto de ensino, que seria olhar para as regularidades do sistema de numeração decimal do quadro numérico. Depois a gente discutiu sobre isso. Houve uma observadora que ficou anotando ali todas as falas e depois a gente discutiu sobre isso. E foi muito bom quando elas iam colocando esses desafios, aumentando os desafios, porque como elas eram do primeiro ao quinto ano, os desafios poderiam ser maiores para o Ciclo II.

Essa segunda conceitualização ficou ali nessa adaptação da situação para sua sala, é isso?

Isso. E eu acredito também que até algumas regularidades que algumas não observaram. Por quê? A gente também estava falando de diferenciação do grupo. Nós temos um grupo, infelizmente... Minha escola é considerada com um grupo efetivo, que não é rotativo o tempo todo, porém, existem os afastamentos. Então, acaba mudando sim.

A gente percebe que tem chegado até nós, gente que tem problema com o domínio da matéria. Então, é uma dupla conceitualização que envolve todas as estratégias, porque a gente ajuda... Muitas das nossas professoras têm um domínio muito grande das regularidades do sistema de numeração decimal, ainda que exista uma prática mecânica, repetitiva, mas que domina. Outras, chegam para nós e não dominam nem conteúdo. Então, a gente vê que há um crescimento nesse sentido também.

Olhando ainda para os fazeres, se a gente tem esse resultado aparecendo nas avaliações internas e externas, tem que olhar também para a sala de aula e para o fazer do professor. O fazer dos professores, por meio das atividades de registro nos cadernos, dos materiais que circulam, o que eles selecionam para desenvolver a sua aula e como ele faz... o importante é o “como” também... é preciso promover a reflexão dessa prática, ver a didática. Então, pensando nessa situação cheguei à conclusão que era preciso ter um foco muito maior em Matemática.

E, trabalhar matemática não é uma área tão tranquila, porque tenho mais facilidade e mais materiais em Língua [Portuguesa]. Fiquei pensando no que precisava organizar para isso e aí tem todo um processo de pesquisa. Depois de feita a análise dos resultados, eu pedi no HTPC para os professores também escreverem, fazerem uma reflexão individual, por meio de perguntas: “Quais são as minhas reais necessidades formativas? O que eu quero estudar este ano no HTPC?” Cada uma delas fez um registro... E, no consolidado, eu tive um grande número de professores - eu trabalho numa escola que tinham 22 professoras – que apontaram que eles tinham dificuldades específicas em Matemática, e apontaram inclusive para jogos: “a gente não sabe trabalhar com jogos”. Diante disso, pensei: bom, eu preciso organizar um plano de formação...

A organização de um plano de formação foi outra questão. Antes, há uns 10 anos atrás, eu fazia igual a todas as outras coordenadoras: elegia um tema numa semana, um tema na outra, quer dizer, eu atacava as urgências: Dessa forma, não tinha um processo de formação que aprofundasse dentro de uma temática ou dentro de uma área. Eu não sabia disso! Aprendi na formação.

Então, no ano de 2017 eu foquei: Parti de um diagnóstico de alunos. Combinei com os professores aquela sondagem inicial, com o ditado de números, as situações problemas no campo aditivo, multiplicativo. Tive todo um cuidado para poder consolidar [tabular o resultado], mas não é só consolidar, pedi que todos os professores enviassem o consolidado com as respectivas produções das crianças, e fui analisando: “Quais eram as maiores dificuldades? Quais são os pontos que a sala tem fragilidade? Como é que as crianças estão pensando?” - porque a gente olha a ideia e também como eles estão registrando.

A partir disso, combinei com o grupo que precisaríamos ter o foco em estudos, na matemática. E aí o projeto se tornou alvo de uns vinte dias de reflexão. Fui buscar materiais, vídeos, textos, materiais de alunos, materiais que circulam na escola, livros, o EMAI, e tracei um plano, um cronograma, estratégias formativas para um ano de trabalho.

Comecei o trabalho em HTPC. Com estudos, trouxe situações de sala de aula. E isso eu tive, assim, muito... não sei se é porque eu já trabalho com o grupo há muito tempo... elas chamam muito para entrar: “Olha, você quer vir ver? Entra aqui”. Eu sentava, observava. Foram muitas turmas que entrei para ver, principalmente jogos. Toda vez que tinha uma situação de jogo - lá no primeiro ano com o “Jogo dos dedinhos”, “Boca do palhaço”, as atividades com fichas, com palitos – eu ia lá para gravar, para fotografar, e trazia isso nos HTPCs.

Eu dizia: “Olha, tô vendo circulando essas situações que têm muito a ver com o que nós estamos estudando”. Utilizei muito os materiais da professora Kátia Stocco, dos materiais manipulativos, que trabalha as regularidades do sistema de numeração.

O livro?

Sim. Estudamos alguns capítulos daquele material, porque ainda você não vê tanto o uso de material concreto, no trabalho com a construção das regularidades. Então, a matemática ainda é prescritiva, muito linear, permanecem algumas práticas que precisam ser repensadas. Quando você estimula o grupo, eles vão te chamando: “Ah, você acha que é assim?” Tenho muitas situações, inclusive, que foram filmadas, do primeiro ano, do segundo ano.

E alguma você levou pro HTPC pra tematizar, dessas que você filmou?

Eu levei duas: o *Jogo da Multiplicação*, jogos que o pessoal do terceiro ano estava trabalhando, e o *Cubra o Dobro*. Era de um manual do PNAIC. Quando eu organizei as pautas de HTPC, além do material teórico, utilizei a tematização, trouxe também materiais da Priscila Monteiro, com todas aquelas perguntas norteadoras, para eles observarem a estratégia da professora, as perguntas que ela fazia, a organização da turma. Fiz esse trabalho e a vivência dos jogos.

Em forma de dupla ou não?

Em grupos.

Digo, de dupla conceitualização?

Eu trabalhei, sim. Elas foram trazendo as situações de jogos que ocorriam na sala, foram mostrando como elas faziam o jogo e o grupo acabava jogando. Para a dupla conceitualização confeccionei quatro ou cinco jogos.

Na vivência do jogo...

Isso, nas vivências de jogos, elegia um observador por jogo que registrava tudo o que acontecia durante a jogada. Em cada jogo, os professores tinham que identificar os objetivos, o que os alunos aprendem, quais as intervenções que o professor precisa fazer, a qualidade das problematizações, como se sistematiza isso, porque, na verdade, nenhum jogo tinha como intenção promover o lazer, havia um propósito didático bem focado.

Foi esse movimento, de vivências... de poder aprender como se joga, identificar o conteúdo e ao vivenciar tomar consciência das condições didáticas que precisam ser garantidas. Nisso o observador é fundamental.

Bom, a gente já falou sobre coordenação. A gente já falou sobre necessidades formativas. A gente já falou sobre como você identifica essas necessidades formativas do seu grupo...

Em relação às necessidades, depois de ter esse plano, tem todo um processo ainda do acompanhamento e eu consegui fazer no ano passado. Eu tive a experiência de entrar na sala de aula para observar e participar junto com o professor no momento do jogo, na hora daquela batalha, o que as crianças tinham como justificativa para as estratégias...

Vi muito no Ciclo II o trabalho com as atividades do Avançando com o Resto, que são as atividades de jogos de tabuleiro. Levei também no HTPC o jogo Carta na Testa e outros.

Tivemos muitas vivências. Como o foco era no campo multiplicativo, porque nós tínhamos uma dificuldade muito grande com os alunos para compreenderem o que está por trás das ideias de multiplicação. O comparativo, a proporcionalidade... era muito difícil para as crianças. Num total de 600 alunos, só 30% dos alunos acertavam essas ideias. Foi uma coisa que chocou muito o grupo ao ver essa realidade. Uma estratégia que deu muito resultado foi dar vida ao relato dos professores, o que faziam que estava dando certo. Elas traziam no HTPC a situação. Além do relato oral, eu trazia também fotos da empolgação das crianças naquele momento, a ponto de eu trazer depois professores para trabalhar no HTPC.

Por exemplo, uma grande queixa era a de que os alunos não estudavam a tabuada, não decoravam ou não compreendiam. Eu tive uma professora do 5º ano, que sugeriu trabalhar com as Tábuas de Pitágoras. Ela fez com os seus alunos, e ensinou aos professores na lousa digital, modelizou inclusive utilizando papel crepom. Como fazemos isso com crianças do segundo ano? Ela foi construindo com os professores e isso foi de um resultado tão grande que na outra semana vi as professoras construindo as tábuas de pitágoras junto com as crianças, com papel crepom. Dar vida para as boas práticas que circulam na escola e valorizar, tem bom resultado.

E, além do HTPC, que outros momentos de formação você utiliza na escola, ou você enxerga como um bom momento de atuação?

O Preparo Pedagógico de Materiais. A gente tem três horas de preparo, quando os professores estão lá com os seus planos, organizando a sua rotina semanal. Nesse momento é preciso observar que atividades eles selecionam para materializar os seus conteúdos. É o momento em que o CP tem a oportunidade de fazer a intervenção: “Por que você está selecionando essa atividade? O que você pretende?” É nessa conversa que você vai problematizando e sugerindo: “Será que se você fizesse tal coisa, não melhoraria?” Esse momento do PPM, é garantida por Ciclo, é o momento que eu sento mesmo para ver. Não é uma entrega de rotina burocrática, eu quero que isso ganhe vida e eu preciso estar presente para discutir. Também gosto muito de estar dentro da sala para ver como isso está acontecendo, porque é possível ter um planejamento e no desenvolvimento acontecer outra coisa, é preciso esse olhar.

É. Tem professores que têm uma boa escrita e um bom planejamento, mas...

E, de repente, na prática você não consegue enxergar aquela boa intervenção.

... tem problema para colocar em prática, em ação. E aí como é a sua intervenção?

Os atendimentos na sala da coordenação. Muitas vezes fiz em forma de uma devolutiva escrita e também a devolutiva oral. Depende muito da sua relação com o professor. Quando você formaliza, para alguns podem criar certo distanciamento. Para cada professor utilizei uma estratégia. Tem aquelas que sempre gostam de um olhar para tudo, elas me chamam muito, e foi espontâneo. E como eu tenho esse hábito de olhar, de escrever para cada uma, nas pastas, nos portfólios das crianças, desde uma avaliação inicial, um portfólio de acompanhamento de evolução de escrita de números, de situações problemas, então eu vejo como a turma estava em Fevereiro, em Abril, Maio e vou fazendo as considerações. Isso é uma coisa que elas gostam muito e fazia muita questão de ter esse diálogo e apontar o que vejo de progresso, e é uma forma de dizer para professora que eu não olho no vazio, mas como a criança pensa e eu pontuo isso em cada uma das atividades que chegam lá na sala da coordenação.

O termo necessidade remete à ideia de falta, portanto, do que falta para que se compreenda um conteúdo, uma estratégia didática, para que se discuta um processo anterior, afim de que a formação ocorra. De acordo com Pereira e Placco²⁰¹, é importante que as necessidades formativas sejam ponto de partida de um projeto formativo. Estas podem ser indicadas pelas/os próprias/os professoras/es ou observadas pela/o formadora/r, por alguns indicadores. Tomar a necessidade formativa indicada pelas/os professoras/es como ponto de partida, segundo Pereira e Placco²⁰², pode contribuir para que todos se sintam comprometidos e motivados a engajarem-se no projeto formativo, fazendo dele uma construção coletiva e desenvolvendo seus processos de maneira colaborativa.

Porém, cabe à/ao CP uma leitura do trabalho das/os professoras/es e de seus desafios, para que o que estes consideram necessário para suas práticas não se torne “uma tábua de mandamentos da formação”²⁰³. As necessidades, dessa forma, são, também, estratégias de potencialização da formação centrada nos contextos de trabalho docente.

As coordenadoras com as quais conversei disseram ouvir o que as/os professoras/es consideram como necessidade, colher registros escritos a respeito, e também olhar para o que indicam os resultados de avaliações externas e internas, os consolidados de sondagens, os conselhos de ciclo, os registros dos cadernos de alunos e professores, os materiais que circulam na escola. Também mencionam a observação de sala, os registros reflexivos, como importantes para identificar necessidades formativas. Estes, contudo, além de indicadores dessas necessidades, são também estratégias de formação. As necessidades e estratégias formativas podem estar, dessa forma, muito imbricadas: às vezes, observa-se uma necessidade formativa, enquanto se realiza a formação, isto é, enquanto se põe em prática uma estratégia formativa.

É o caso da observação de sala pela/o coordenadora/r, que pode ser uma ação realizada para identificação de necessidades, ou para um processo formativo.

²⁰¹ PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

²⁰² Idem.

²⁰³ PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p.92.

Para que ocorra como processo formativo, de acordo com Giovani e Tamassia²⁰⁴, é preciso que a coordenação planeje o roteiro de observação e deixe claro para a/o professora/r o foco desta, conhecendo objetivos, conteúdo e etapas do planejamento da aula da/o professora/r. O ideal é que planejem juntos esse momento, em um clima de parceria.

Ao elaborá-lo, deve-se ficar atento para alguns pontos: a organização do ambiente onde ocorrerá a ação pedagógica, que poderá ser a sala de aula ou outro; a apresentação da proposta da aula feita pelo professor, de forma que desperte o interesse dos alunos; a atitude dos alunos diante da proposta apresentada; as atividades desenvolvidas; o tempo gasto com cada uma delas; a forma como os alunos a desenvolveram e o desfecho da aula²⁰⁵.

O mais importante é o *feedback*²⁰⁶, ou devolutiva, como muitas/os conhecem. Nesse momento, conteúdos de formações e ações pedagógicas se aproximam e a reflexão pode conduzir a mudanças necessárias. Este deve acontecer o quanto antes, no máximo em uma semana, para não se perder o impacto do momento observado.

Outro elemento que pode servir de indicador de uma necessidade formativa ou como estratégia de formação são os registros reflexivos, como foi dito por uma das coordenadoras. De acordo com Fujikawa²⁰⁷, os registros, em suas diferentes modalidades, expõem aspectos do cotidiano escolar, leituras da realidade.

Ao reconstituir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-los por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. Nesse processo, a narração pode se desdobrar em reflexão²⁰⁸.

Assim, o registro revela concepções, mesmo de forma implícita, mas também faz com que seja assumida a autoria daquilo se faz e propicia a avaliação de decisões, escolhas e opções. Socializar registros promove a partilha de conhecimentos, o confronto de ideias e a reflexão conjunta. As diferentes leituras e interações compartilhadas a respeito do contexto escolar são oportunidades

²⁰⁴ GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

²⁰⁵ Idem. p.152.

²⁰⁶ Idem.

²⁰⁷ FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

²⁰⁸ Idem. p. 128.

formativas para que professoras/es e coordenadoras/es construam um trabalho pedagógico coletivo pelo diálogo, esclarecimento de intenções educativas, troca de informação, revisão de ideias, partilha de responsabilidades e estabelecimento de parcerias²⁰⁹.

Os registros aos quais me refiro e atribuo valor são os realizados por professore e também pelos coordenadores nos mais diferentes contextos de reflexão educativa: o registro em diários; os registros em forma de sínteses de reuniões entre coordenadores e professores (individuais e de grupo); a escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado (individual e de grupo)²¹⁰.

Como estratégias de formação, as coordenadoras citaram, também, o potencial das situações de tematização da prática e de dupla conceitualização. No caso da tematização da prática, os registros em vídeos é que desencadeiam um processo de formação. Lerner, Torres e Cuter²¹¹ abordam a análise de situações de sala de aula como a estratégia formativa que mais fornece dados para a reflexão. A condução de uma situação de tematização da prática cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia, faz com que a/o professora/r veja a situação sobre outras perspectivas, elabore propostas de intervenção didática... Ela consiste na análise conjunta de registros de vídeo, em cenas ou em transcrições, que de acordo com as autoras, fornecem uma amostra da prática real e torna possível abordar a complexidade do que se deseja estudar, permitindo propor problemas sobre as hipóteses das crianças, as interações, a concepção de ensino e aprendizagem por trás da proposta.

De acordo com as autoras²¹², o trabalho consiste em identificar os aspectos relevantes, isolar conhecimentos didáticos possíveis de generalização, potencializando conhecimentos que poderão ser utilizados em outras situações. A coordenação precisa pensar em questões que permitam descontextualizar o que está contextualizado, saber “onde colocar o olhar”, tornando os conteúdos observáveis para o professor. A reflexão realizada em pequenos grupos é compartilhada com os outras/os professoras/es e com as intervenções da/o

²⁰⁹ FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

²¹⁰ Idem, p.128.

²¹¹ LERNER, D.; TORRES, M; CUTER, M. E. A tematização da prática na sala de aula. In: LERNER, D. **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

²¹² Idem.

formadora/r favorecem a análise gradualmente descontextualizada e recontextualizada no momento do planejamento.

Análises de aulas realizadas em outros contextos favorecem a problematização e a reformulação de antigas práticas faz com que as/os professoras/es avancem na contextualização de condições e intervenções didáticas. São as estratégias utilizadas pelas coordenadoras desse estudo que mencionam se valer de vídeos produzidos em salas de aulas da rede municipal de ensino, pelas equipes de formação. A reflexão sobre práticas próprias propicia uma melhor compreensão das complexas relações de ensino e aprendizagem e fundamenta ações futuras.

Importante citar os procedimentos levantados pelas coordenadoras como relevantes para realização da tematização, que consistem em: planejar junto com a/o professora/r a aula que será filmada e as condições didáticas em que ela deve ocorrer; acompanhar a realização sem interferências; assistir junto com a/o professora/r o resultado da filmagem, permitindo que ela/e fale sobre a situação que vivenciou, como forma de início de um *feedback*, ou devolutiva, que será continuada pela/o coordenadora/r pedagógica/o; recortar os vídeos tendo em vista um objetivo de formação e, se consentido pela/o professora/r, levar para os momentos de formação para realização da tematização.

A realização dessa prática de formação pode favorecer o vínculo da/do coordenadora/r com as/os professoras/es e estimular iniciativas próprias de autofilmmagem e autoanálise e discussão coletiva, como indicado pelas coordenadoras.

Outra estratégia formativa citada pelas coordenadoras é a dupla conceitualização. Nas situações de dupla conceitualização, segundo Lerner, Torres e Cuter²¹³, as/os professoras/es por um lado constroem conhecimentos sobre um objeto de ensino, e por outro elaboram conhecimentos sobre as condições didáticas de apropriação dos objetos por parte dos alunos.

Assim, apresenta-se uma proposta para que as/os professoras/es em pequenos grupos resolvam, tendo uma delas/deles como observadora/r, para registrar as discussões ocorridas. Na primeira conceitualização, as/os participantes

²¹³ LERNER, D.; TORRES, M; CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização”. In: LERNER, D. **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

aprendem sobre os processos envolvidos na resolução da proposta, ou seja, sobre o conteúdo em questão, pela contribuição das interações e intervenções da/do formadora/r. O conteúdo, portanto, precisa ser desafiante. Conceitualizado o conteúdo, faz-se necessário refletir sobre as características da situação didática proposta, então, são lançadas interrogações, planejadas pela/pelo formadora/r, que levam as/os professoras/es a refletirem sobre as condições didáticas que foram oferecidas durante a vivência desta situação.

No coletivo, discute-se o registro realizado e faz-se uma socialização e síntese, baseada nas conclusões dos diferentes grupos. Durante a socialização e síntese, todos refletem sobre os aspectos cognitivos essenciais, como as intervenções da/do formadora/r, estabelecem novas relações com as contribuições dos diferentes grupos, observam problemas não detectados, complementam conhecimentos elaborados. O registro e os comentários da/do observadora/r sobre como o grupo desenvolveu a atividade fornecem outra reflexão sobre a interação do grupo e os procedimentos de resolução da proposta. Essas situações, portanto, são indicadas para que as/os professoras/es revisem, aprofundem ou ampliem conhecimentos sobre um determinado conteúdo.

Estudos de textos teóricos podem complementar as discussões após esses processos formativos. Além destes, outros recursos são citados como importantes pelas coordenadoras, como, os atendimentos individuais a professoras/es que apresentem uma demanda específica e o acompanhamento do planejamento coletivo das aulas, que podem tanto indicar necessidades, como promover processos de formação.

Dessa forma, a formação se aproxima do caminho apontado por Cunha e Prado²¹⁴, que dialogaram com coordenadoras que não se reconhecem como responsáveis por uma formação vertical, mas que propõem uma coformação, assentada em relações colaborativas e horizontais para a intervenção na realidade. Cunha e Prado²¹⁵ julgam esta uma formação coerente, já que professoras/es e coordenadoras/es são formandas/os e formadoras/es e podem conduzir um projeto de formação em reciprocidade. Dessa maneira, acreditam que a mobilização dos saberes da prática em confronto com a teoria pode fazer emergir práticas formativas

²¹⁴ CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a coformação na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

²¹⁵ Idem.

que propiciem às/aos professoras/es e coordenadoras/es dar sentido às suas experiências.

Um ponto significativo da fala de uma das coordenadoras foi em relação ao plano de formação. Monteiro *et al*²¹⁶ sugerem que antes da elaboração se analise o desempenho dos alunos junto com as/os professoras/es; que os saberes das/os professoras/es sejam levantados; que se pesquise, estude e priorize conteúdos. Na elaboração do projeto é importante que se justifique o que será abordado em função da realidade da escola e pertinência para o contexto, que se pontuem objetivos, finalidades e metas de aprendizagem para professoras/es e alunos.

Portanto, o planejamento deve ser coerente e consistente na articulação do que propõe, considerando o que as crianças precisam aprender e tratando o professor como sujeito da própria formação. Geralmente, o CP consegue identificar um número muito grande de demandas. Contudo, se durante a elaboração do projeto ele quiser contemplar todos os conteúdos previstos no currículo, será obrigado a abordar rapidamente cada um deles durante os encontros formativos – o que inviabilizará o aprofundamento necessário para a resignificação da prática pedagógica.²¹⁷

Imbernón²¹⁸ fala em vincular a formação a um projeto de trabalho para revisão conjunta dos processos de formação no próprio local de trabalho, mediante o desenvolvimento de pesquisa-ação. “Uma formação mais dialógica, participativa e ligada às cidades ou às instituições educativas e a projetos de inovação”²¹⁹, baseado no diálogo entre iguais.

²¹⁶ MONTEIRO, Elisabete; ZEN, Giovana; SILVEIRA, Maria Aparecida; RIBEIRO, Neurilene. **Coordenador pedagógico**: função, rotina e prática. Coordenação Geral de Ana Inoue e Cybele Amado e Coordenação Pedagógica de Beatriz Gouveia. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em: <<http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

²¹⁷ Idem. p.51.

²¹⁸ IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

²¹⁹ Idem. p. 48.

Matemática e Processos Formativos

Se a gente for pensar na formação em matemática para os professores dos anos iniciais, que trabalho você já conseguiu desenvolver até agora, desde que você entrou na coordenação aqui, que faz pouco, né?

Pouco tempo...

...pouco tempo. O que você já conseguiu fazer já em relação à formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais?

Ah... por enquanto foi essa questão de trabalhar situações-problemas. A gente já discutiu questões de sondagem. Teve muita dificuldade de como deve ser feita, de como considerar o que era estratégia pessoal na hora de tabular e tudo mais. Então, tive que fazer um trabalho em relação à sondagem de matemática, para explicar direitinho como é que se faz, o que é uma estratégia pessoal, o jeito que o aluno conta.... e trabalhar essas diferentes situações-problemas...

Dos diferentes campos conceituais?

Campos, isso.

Na tua sondagem, que bloco de conteúdo que esteve mais presente?

Como é que foi? Que conteúdos estiveram presentes na sondagem?

Primeiro a questão do ditado numérico, as sugestões que vêm da secretaria, situações-problemas de todos os campos, campo aditivo e multiplicativo, e ditado numérico, para o ciclo um. Para o ciclo dois teve algumas outras coisas também, mas para o ciclo um foi esse foco, as sondagens situações-problemas dos dois campos e a tabulação de ditado de números também. Com as sugestões e orientações que vêm da secretaria.

E por que você acha importante esse tipo de sondagem que é oferecida para os alunos.

Acho que para começar um ano letivo, os professores precisam saber como os alunos estão, o que eles já sabem, e a partir do que eles já sabem, planejar o que eles vão trabalhar, quais serão as estratégias, objetivos, então, precisa ter de onde partir, não tem como partir do nada.

E com esse instrumento, a gente consegue mapear quais conhecimentos dos alunos em relação à matemática?

O conhecimento de números, de situações problemas, as estratégias que eles já sabem, conhecimento até de mundo, que eles trazem fora daqui... Muitas vezes, eles já sabem bastante coisa, igual o primeiro ano, que é a primeira sondagem dentro da escola. A gente percebe que eles já sabem muitas coisas que eles aprenderam fora da escola.

E em relação à matemática, quais são os seus fazeres de formador na escola? O que você já conseguiu fazer, por exemplo, esse ano ou o ano passado? Relate um episódio bom de formação em matemática, por exemplo...

Em matemática, eu acho que hoje, eu já consigo atingir um pouco mais os professores diante da função social da matemática, trazer a matemática real em reuniões de estudo, em planejamentos, porém ainda é um dificultador a sala de aula. Hoje eu tenho uma formação um pouco melhor em matemática por ter participado de uma equipe de formação continuada na secretaria municipal, na qual eu era formadora em matemática, então isso me deu mais subsidio para poder trabalhar com os professores. O que eu percebo é que eles se dedicam um pouco mais à tentativa de trabalho com jogos, com materiais concretos, mas ainda assim existe uma dificuldade.

E teve alguma experiência exitosa em HTPC em relação à matemática? Aliás, quais são os momentos que você aproveita para fazer a formação de professores?

Eu acho que o maior êxito é ter conseguido fazer com que os professores passassem a olhar pras aulas de matemática com prazer. Antes, quando a gente trazia uma pauta de HTPC voltada para matemática, os olhares não eram muito prazerosos.

Uhum...

Porém agora eu percebo tanto na escola, como também quando eu estive na formação continuada da rede municipal, que os professores, apesar da dificuldade, gostavam daquilo que estava sendo oferecido. Eles têm dificuldade na aplicabilidade, porém, eles se interessam e veem a diferença que é trabalhar, hoje em dia com a matemática e anteriormente. Então acho que é um êxito...

Do que quando eles aprenderam...

Do que quando eles aprenderam. Ou de ter uma percepção de comparação, de como eles aplicam em sala de aula os ensinamentos matemáticos e como eles deveriam aplicar. Então eu acho que agora eles têm um pouco dessa noção de que cometem erros, apesar de não conseguir ainda corrigir da maneira que seria necessária...

Satisfatória.

...satisfatória. Porém eu acho que é um êxito eles se desenvolverem.

É. Porque vai juntando bagagem e ele vai sendo formado, né?

Sim... ele percebe a dificuldade que ele tem, e ao perceber essa dificuldade, tem buscado formar-se para isso. Então eu acho que isso já é um passo, é um êxito sim. A gente tem conseguido, porém ainda há um percurso muito longo aí a percorrer.

Isso, já aproveita e me conta uma boa experiência de formação.

Este ano, eu não dei ainda uma formação específica de matemática. A gente foi olhar para Base, para Língua, principalmente produção de texto, que é bem “puxado” para o coordenador ajudar esses professores avançarem... Mas, no ano passado, pelo contrário, eu ajudei mais na matemática... eu detectei elas reclamando muito que as crianças, em todos os anos, têm muita dificuldade no sistema de numeração decimal. Então, eu fui fazer uma dupla conceitualização para elas ajudarem as crianças a aprenderem as regularidades do quadro numérico através do jogo.

Eu as coloquei na situação de jogo, bem como as crianças jogariam. E eu vi muito envolvimento delas. Além delas gostarem de jogar, elas sentiram prazer naquilo ali... Eles viram realmente que a criança consegue construir um conhecimento com aquele jogo, fazendo ajustes, cada um para o seu ano. É aquele jogo, se não me engano que se chama “Mais um, menos um. Mais dez, menos dez”. E foi uma dupla conceitualização.

E por que foi uma dupla? A primeira conceitualização estaria no jogo?

O jogo. O jogo como recurso, que a gente sabe que ele é prazeroso para as crianças e o olhar para o objeto de ensino, que seria olhar para as regularidades do sistema de numeração decimal do quadro numérico. Depois a gente foi e discutiu sobre isso. Houve uma observadora que ficou anotando ali todas as falas e depois a gente discutiu sobre isso. E foi muito bom quando elas iam colocando esses desafios, aumentando os desafios, porque como elas eram do primeiro ao quinto ano, os desafios poderiam ser maiores para o Ciclo II. Então, esse comentário, quando elas foram discutir, porque a gente discutiu sobre isso...

Essa segunda conceitualização ficou ali nessa adaptação da situação para sua sala, é isso?

Isso. E eu acredito também que até algumas regularidades que algumas não observaram. Por quê? A gente também estava falando de diferenciação do grupo. Nós temos um grupo, infelizmente... Minha escola é considerada com um grupo efetivo, que não é rotativo o tempo todo, porém, existem os afastamentos. Então, acaba mudando sim.

A gente percebe que tem chegado até nós, gente que tem problema com o domínio da matéria. Então, é uma dupla conceitualização que envolve todas as estratégias, porque a gente ajuda... Muitas das nossas professoras têm um domínio muito grande das regularidades do sistema de numeração decimal, ainda que exista uma prática mecânica, repetitiva, mas que domina. Outras, chegam para nós e não dominam nem conteúdo. Então, a gente vê que há um crescimento nesse sentido também.

Zélia, vamos voltar naquela sua experiência com o quadro numérico. Por que é que você achou que essa determinada experiência foi significativa?

Porque, além do envolvimento ali, no momento, que foi em HTPC, eu as vi depois jogando com os alunos efetivamente. Eu tive a oportunidade de assistir algumas e, como nós fizemos quadros bem grandes, quase de um metro por um metro, para que as crianças sentassem em volta no chão...

Nossa, que bacana!

Então, isso aconteceu muito aqui no pátio, principalmente no Ciclo I, entre segundos e terceiros anos. Elas vieram jogar aqui e a gente pôde acompanhar, e depois elas compartilharam... Porque eu vi o jogo, assisti, e depois pedi para elas compartilharem lá e elas ficaram impressionadas em ver o quanto as crianças avançaram! Principalmente segundo ano.

Então, na verdade, você gostou porque depois você viu isso acontecendo na escola...

Acontecendo! E depois a professora relatando que realmente fez efeito! E esse jogo, ele está ali, está montado uns dez aqui nessa sala de reforço. Elas ainda jogam com os alunos, utilizam muito no reforço, que é o que eu tenho tentado inovar. Nessa única hora de reforço, essa mudança de prática... porque se a criança não aprende daquela maneira na sala de aula, aqui fora tem que ser diferente. Eu tenho um grupo de professoras que entendem muito isso e fazem muito isso, que me ajudam bastante, porque elas exemplificam às outras e eu montei uma sala aqui, que se você for olhar, só tem material manipulativo, que é o que eu gosto...

Ah, eu quero olhar!

Eu falo para elas: “Aqui, no reforço, utilizem o que está aqui, porque é só com isso que vocês vão ajudar essas crianças avançarem. Não adianta você trazer a mesma prática que você está usando lá na sala de aula e que seu aluno não deu conta, para cá. Não vai adiantar. É uma hora perdida”.

E nesse momento como você se sentiu como formadora?

Com esse jogo? Eu to aqui tentando puxar pela memória, de onde foi que eu tirei ele, se eu vivenciei... Eu olhei para ele, eu me dediquei muito. Então, quando eu vi isso dando resultado com os alunos, eu vi que realmente a gente consegue fazer uma diferença! E a nossa diferença tem que acontecer dentro da sala de aula, caso contrário não adianta nada.

Existe outra parte também, que nós não falamos da formação, que é o estudo teórico. Eu também faço estudo teórico. Muito. Por quê? Porque não adianta também eu fazer esse jogo, a dupla conceitualização para elas discutirem e eu não estar apresentando a teoria que está ali por trás. Então, eu também faço o estudo teórico. A gente olha para essa parte também. “O porquê daquilo”. Foi até bom, porque quando as meninas trouxeram para o outro grupo o que aconteceu com as crianças, eu fui e pesquisei a parte teórica e trouxe depois. E aí, quando a gente faz isso, a teoria faz diferença.

Faz sentido...

Faz sentido. Eu percebi já também, na minha experiência... quando a gente estuda a parte teórica primeiro e depois faz uma dupla conceitualização é diferente. A parte teórica fica meio abandonada. Agora, quando você faz o inverso, que foi o que eu fiz... Eu senti muito prazer e isso ajuda você crescer, né? Você cresce e fala: “Ah, estou no caminho certo”.

Ano passado eu trabalhei bastante com o foco na matemática. Percebi pelas pautas dos anos anteriores que não havia esse foco. A gente vê 70%, quase 80%, das pautas das/os coordenadoras/es mais voltadas para Língua Portuguesa do que para Matemática. E, olhando as pautas, vendo também todo o processo de evolução das avaliações internas e externas no planejamento, na análise, vi que o desempenho em Língua Portuguesa tinha um percentual mais elevado e a Matemática estava aquém.

Olhando ainda para os fazeres, se a gente tem esse resultado aparecendo nas avaliações internas e externas, tem que olhar também para a sala de aula e para o fazer do professor. O fazer dos professores, por meio das atividades de registro nos cadernos, dos materiais que circulam, o que eles selecionam para desenvolver a sua aula e como ele faz... o importante é o “como” também... é preciso promover a reflexão dessa prática, ver a didática. Então, pensando nessa situação cheguei à conclusão que era preciso ter um foco muito maior em Matemática.

E, trabalhar matemática não é uma área tão tranquila, porque tenho mais facilidade e mais materiais em Língua [Portuguesa]. Fiquei pensando no que precisava organizar para isso e aí tem todo um processo de pesquisa. Depois de feita a análise dos resultados, eu pedi no HTPC para os professores também escreverem, fazerem uma reflexão individual, por meio de perguntas: “Quais são as minhas reais necessidades formativas? O que eu quero estudar este ano no HTPC?” Cada uma delas fez um registro... E, no consolidado, eu tive um grande número de professores - eu trabalho numa escola que tinham 22 professoras – que apontaram que eles tinham dificuldades específicas em Matemática, e apontaram inclusive para jogos: “a gente não sabe trabalhar com jogos”. Diante disso, pensei: bom, eu preciso organizar um plano de formação...

A organização de um plano de formação foi outra questão. Antes, há uns 10 anos atrás, eu fazia igual a todas as outras coordenadoras: elegia um tema numa semana, um tema na outra, quer dizer, eu atacava as urgências: Dessa forma, não tinha um processo de formação que aprofundasse dentro de uma temática ou dentro de uma área. Eu não sabia disso! Aprendi na formação.

Então, no ano de 2017 eu foquei: Parti de um diagnóstico de alunos. Combinei com os professores aquela sondagem inicial, com o ditado de números, as situações problemas no campo aditivo, multiplicativo. Tive todo um cuidado para poder consolidar [tabular o resultado], mas não é só consolidar, pedi que todos os professores enviassem o consolidado com as respectivas produções das crianças, e fui analisando: “Quais eram as maiores dificuldades? Quais são os pontos que a sala tem fragilidade? Como é que as crianças estão pensando?” - porque a gente olha a ideia e também como eles estão registrando.

A partir disso, combinei com o grupo que precisaríamos ter o foco em estudos, na matemática. E aí o projeto se tornou alvo de uns vinte dias de reflexão. Fui buscar materiais, vídeos, textos, materiais de alunos, materiais que circulam na escola, livros, o EMAI, e tracei um plano, um cronograma, estratégias formativas para um ano de trabalho.

Comecei o trabalho em HTPC. Com estudos, trouxe situações de sala de aula. E isso eu tive, assim, muito... não sei se é porque eu já trabalho com o grupo há muito tempo... elas chamam muito para entrar: “Olha, você quer vir ver? Entra aqui”. Eu sentava, observava. Foram muitas turmas que entrei para ver, principalmente jogos. Toda vez que tinha uma situação de jogo - lá no primeiro ano com o “Jogo dos dedinhos”, “Boca do palhaço”, as atividades com fichas, com palitos – eu ia lá para gravar, para fotografar, e trazia isso nos HTPCs.

Eu dizia: “Olha, tô vendo circulando essas situações que têm muito a ver com o que nós estamos estudando”. Utilizei muito os materiais da professora Kátia Stocco, dos materiais manipulativos, que trabalha as regularidades do sistema de numeração.

O livro?

Sim. Estudamos alguns capítulos daquele material, porque ainda você não vê tanto o uso de material concreto, no trabalho com a construção das regularidades. Então, a matemática ainda é prescritiva, muito linear, permanecem algumas práticas que precisam ser repensadas. Quando você estimula o grupo, eles vão te chamando: “Ah, você acha que é assim?” Tenho muitas situações, inclusive, que foram filmadas, do primeiro ano, do segundo

Quando se olha para o que fora conversado com as coordenadoras, percebe-se que nem sempre é fácil desenvolver processos formativos voltados para a Matemática, nem para a/o coordenadora/r, nem para as/os professoras/es. Além de todos os fatores relativos à formação já tratados nas seções anteriores e sobre as contingências da profissão, a demanda específica de alfabetização também “pesa” nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo assim, pelas conversas se observa as iniciativas de trabalhos de formação bem planejados e estruturados didaticamente e o desejo de superar a Matemática como prática mecânica, repetitiva, prescritiva, linear, que aparece ainda nas aulas de algumas/alguns professoras/es. Nota-se a consideração das necessidades formativas das/dos professoras/es e a análise do contexto escolar para o desenvolvimento do trabalho de formação. Fala-se em conhecimentos prévios dos alunos, sobre os conhecimentos que trazem de fora da escola, sobre um ensino pautado na resolução de problemas, sobre estratégias pessoais de resolução, sobre jogos e uso de materiais concretos.

Colocando luz nesses processos formativos que ocorrem sob a intermediação da coordenação pedagógica percebemos que, durante as conversas, as coordenadoras foram comunicando um pouco da Matemática que se desenrola no interior das escolas de São José do Rio Preto. Sabemos que esse é um recorte muito pequeno do todo realizado pelas coordenadoras, mas de certa forma consiste em parte importante do trabalho destas, já que foi o que escolheram trazer a tona na conversa sobre formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Discorrendo sobre alguns termos utilizados pelas coordenadoras na discussão temos a “sondagem”, também designada como “avaliação diagnóstica”. Prática comum nas escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais em São José do Rio Preto, a sondagem consiste em um momento em que a/o professora/r avalia os conhecimentos que os alunos trazem no início ou no decorrer do ano para poder observar sua evolução e direcionar o planejamento de atividades necessárias para o avanço das aprendizagens. Em Matemática realiza-se a produção de escritas numéricas (ditado de números) e a resolução de algumas situações-problema, geralmente, do Campo Aditivo e do Campo Multiplicativo. Algumas sondagens

trazem situações-problema que envolvem outros blocos de conteúdo²²⁰, que não o bloco de “Números e Operações”, ou seja, que envolvem “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”.

A presença da produção de escritas numéricas nas sondagens justifica-se pela possibilidade de compreensão das hipóteses que as crianças constroem a partir do contato com números familiares e frequentes. De acordo com Pires²²¹, alguns elementos que comprovam essa relação residem, por exemplo, no fato de mesmo sem conhecer as regras do sistema de numeração decimal as crianças indicarem o maior número de uma listagem pela quantidade de algarismos presentes na sua escrita, ou seja, pelo tamanho da escrita que indicaria o maior ou menor número (Exemplo: 845 é maior que 98). Também no fato de que, quando comparam números com a mesma quantidade de algarismos (por exemplo, 68 e 86) as crianças afirmam que o maior é o que começa com o maior número, porque o primeiro é quem manda, ou seja, mesmo sem compreender que o primeiro manda por representar agrupamentos de dez, cem, mil, etc., as crianças identificam que a posição do algarismo no número importa. Além disso, os alunos também recorrem à justaposição de escritas de acordo com a fala, ou seja, fazem correspondência da escrita com a numeração falada (Exemplo: 500406 ou 50046 para representar 546). Dessa forma, acredita-se que a análise das regularidades da escrita numérica é um fator de compreensão das leis do sistema de numeração decimal, portanto é importante promover a reflexão sobre as produções.

Quanto à resolução de problemas, a avaliação diagnóstica equilibra a quantidade de problemas do Campo Aditivo e do Campo Multiplicativo²²², garantindo que sejam exploradas todas as ideias destes campos que as crianças das faixas etárias avaliadas costumam compreender e resolver. De acordo com Gérard Vergnaud²²³ problemas do tipo aditivo são os que, para solução exigem adições ou subtrações. Envolvem seis diferentes categorias de relações²²⁴. Explicaremos as

²²⁰ BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 142p.

²²¹ PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática: conversa com professores dos anos iniciais**. 1 ed. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.

²²² A ideia de Campos Conceituais (Aditivo e Multiplicativo) é trabalhado pelo autor Gérard Vergnaud.

²²³ VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar**. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. 322p.

²²⁴ De acordo com Vergnaud, a noção de relação é geral e consiste, em grande parte, em estabelecer ligações e organizá-las em sistemas. Há relações entre: objetos no espaço, quantidades físicas, fenômenos biológicos, sociais, psicológicos. Podem ser binárias, ou seja, que ligam dois elementos entre si (Ex: o lápis está sobre a mesa); ternárias, isto é, que ligam três elementos entre si (Ex: Pedro está entre André e Joana); quaternárias, que ligam quatro elementos entre si (Ex: Londres é para a Inglaterra o que Paris é para a França). Para além

quatro categorias de relações que costumam ser desenvolvidas nas sondagens e nas aulas de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Vergnaud²²⁵, na primeira categoria, *duas medidas*²²⁶ se compõem para resultar em uma terceira²²⁷. Assim, temos como exemplo o problema “Paulo tem 6 bolinhas azuis e 8 bolinhas vermelhas. Quantas bolinhas ele tem ao todo?”, que basicamente, consiste na ideia de juntar. Na segunda categoria, *uma transformação*²²⁸ opera sobre uma medida para resultar em outra medida²²⁹. Então, no exemplo, “Paulo tinha 7 bolinhas de gude antes de jogar. Ganhou 4 bolinhas. Quantas bolinhas ele tem agora?”, a situação se difere da primeira, por envolver uma alteração do estado inicial, ou seja, o primeiro número do problema é uma medida (de conjunto), o segundo propõe uma transformação que resulta em outro conjunto com uma nova medida.

Na terceira categoria, *uma relação liga duas medidas*²³⁰. Sendo assim, no exemplo, “Paulo tem 8 bolinhas de gude. Tiago tem 5 a menos que Paulo. Quantas bolinhas tem Tiago?”, a expressão “a menos” liga a medida do conjunto de bolinhas de Tiago à de Paulo. Na quarta categoria, *duas transformações se compõem para resultar em uma transformação*²³¹. No exemplo, “Paulo ganhou ontem 6 bolinhas de gude e hoje perdeu 9 bolinhas. O que aconteceu com Paulo neste final de jogo?”, todas as etapas da situação problema são transformações, expressas nas palavras “ganhou”, “perdeu”, presente também na resposta final.

dessas, a maior parte das relações pode ser reduzida a conjunções ou a composições das relações binárias, ternárias ou quaternárias.

²²⁵ VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. 322p.

²²⁶ Segundo Vergnaud, na criança pequena, a noção de número é indissociável da noção de medida. Os números, portanto, constituem um sistema de medida que facilita comparações entre os elementos de conjuntos. Porém os conjuntos não são os únicos objetos mensuráveis; os comprimentos, as áreas, os volumes, os pesos, são também medidas. Os preços não são medidas físicas, mas se comportam quase do mesmo modo, portanto, são designadas “quase-medidas”.

²²⁷ VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. p. 200.

²²⁸ Para definir transformação, Vergnaud diz que inúmeras relações do mundo real são relações dinâmicas no sentido de que ligam estados sucessivos da realidade e não elementos simultâneos da realidade. O que pode-se denominar relações dinâmicas torna-se mais explícito se chamado de transformação. Assim uma transformação altera o(s) estado(s) das coisas. (Ex: As pessoas estão no ônibus (estado); as pessoas entram e saem (transformações)).

²²⁹ VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. p. 200.

²³⁰ Idem.

²³¹ Idem.

De acordo com Vergnaud²³², a complexidade de um problema consiste na maior ou menor facilidade do cálculo numérico envolvido (números grandes, ou números pequenos, números decimais ou inteiros), na ordem e apresentação das informações, tipo de conteúdo e de relação focalizados (quantidades discretas – números de bolinhas de gude, por exemplo, e contínuas – comprimento, área, volume, massa, energia elétrica, calórica, etc.). Portanto, a partir de uma situação, podem-se formular outras, mudando-se a forma de perguntar ou apresentar os dados. No que se refere ao campo aditivo, isso ajuda a compreender a estreita relação que as operações de adição e subtração guardam entre si, já que um mesmo problema pode ser resolvido por uma, por outra ou por ambas as operações, mudando-se a pergunta ou a ordem de apresentação das informações. O mesmo acontece com as situações do campo multiplicativo.

Em se tratando dos problemas do tipo multiplicativo, Vergnaud²³³ distingue as relações nas seguintes classes: isomorfismo de medidas, caso de um único espaço de medidas e produto de medidas. O isomorfismo de medidas *coloca em jogo quatro quantidades, sendo uma delas igual a um*, nos problemas mais simples. No problema “Tenho 3 pacotes de iogurte. Há 4 iogurtes em cada pacote. Quantos iogurtes eu tenho?”, por exemplo, se em um pacote há quatro iogurtes, em três pacotes haverá 12 iogurtes. Assim, temos quatro quantidades (um, quatro, três e doze) que se relacionam, estabelecendo-se uma relação quaternária.

No caso de um único espaço de medidas²³⁴, *a correspondência se faz por uma relação multiplicativa estabelecida entre duas quantidades, que envolve um operador escalar*. Dessa forma, no exemplo “São necessários 2 metros de tecido para fazer uma saia. São necessários três vezes mais para fazer um conjunto. Quantos metros são necessários para fazer um conjunto?”, o número “3” representa um operador escalar, indicado pela palavra “vezes”. Sendo assim, as expressões linguísticas “três vezes mais”, “três vezes menos” se fazem presentes nos enunciados dessas situações-problema. Dependendo da forma como a pergunta é colocada, a solução envolve uma multiplicação ou uma divisão (Multiplicação: “São necessários 2 metros de tecido para fazer uma saia; são necessárias três vezes mais para fazer um conjunto. Quanto de tecido é necessário para fazer um

²³² VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. 322p.

²³³ Idem.

²³⁴ Idem

conjunto?; Divisão – *Busca de uma medida*: “São necessárias três vezes mais de tecido para fazer um conjunto do que uma saia. São necessários 6 metros para um conjunto. Quanto de tecido é necessário para fazer uma saia?”; Divisão – *Busca de um escalar*: “São necessários 2 metros de tecido para fazer uma saia, 6 metros para um conjunto. Quantas vezes mais são necessárias para fazer um conjunto?”).

No produto de medidas²³⁵, *três quantidades estão em relação, uma relação ternária, onde uma é o produto das duas outras, no plano numérico e dimensional, por exemplo, nas situações “Três rapazes e quatro moças querem dançar. Cada rapaz que dançar com cada moça e cada moça, com um rapaz. Quantos seriam os casais possíveis?” ou “Uma sala retangular tem 4m de comprimento e 3m de largura. Qual é sua área?”*, o esquema de representação dessa relação pode se dar por tabela cartesiana, pois é a *noção de produto cartesiano de conjuntos que explica a estrutura do produto de medidas*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais²³⁶ (PCNs), em relação à multiplicação e divisão, recorrem à Didática da Matemática (e conseqüentemente à Teoria dos Campos Conceituais) para dividir essas situações em quatro grupos: as associadas à multiplicação comparativa (que corresponde ao caso de um único espaço de medidas); as que envolvem a ideia de proporcionalidade (isomorfismo de medidas); as associadas à configuração retangular e as associadas a ideia de combinatória (expressas em uma única categoria por Vergnaud²³⁷, o produto de medidas). A teoria dos Campos Conceituais foi amplamente difundida, da forma como está expressa nos PCNs e é dessa teoria que se faz uso nos anos iniciais e na elaboração e execução da sondagem.

Discorrendo sobre outros temas trazidos nas conversas sobre formação voltada para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental temos os jogos e o uso do material concreto. O uso de jogos como recurso para ensinar Matemática também é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais²³⁸, por ser o jogo um objeto sociocultural real, que permite o

²³⁵ Idem.

²³⁶ BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 142p.

²³⁷ VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. 322p.

²³⁸ BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 142p.

desenvolvimento do raciocínio lógico e a ocorrência de situações de interação em grupo, o que estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social.

De acordo com Knijnik *et al*²³⁹ a relevância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática é uma “verdade” que circula no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, sem ser questionada. Sustenta-se no construtivismo pedagógico “uma recontextualização, no espaço-tempo escolar, sob diferentes formas e com múltiplas interfaces, das teorizações desenvolvidas pelo epistemólogo Jean Piaget”²⁴⁰, segundo o qual o conhecimento é compreendido como um processo biológico e natural.

Assim como o enunciado “é importante usar materiais concretos” nas aulas de matemática, o uso de jogos para ensinar Matemática, que também tem influência da teoria piagetiana, tem sido pouco questionado e tornou-se verdade difundida, de domínio de todos os professores e, por isso, pouco debatida. Assim como o seu uso imprescindível, também o porquê da escolha de alguns jogos, em geral, os que trabalham conteúdos comuns da matemática escolar, em detrimento de outros, por exemplo, os que envolvem estratégias ou se relacionam com outras culturas, não tem sido problematizado.

Outros enunciados têm se tornado verdades inquestionáveis sobre o ensinar e o aprender matemática. Para as autoras:

Por terem adquirido o caráter de inquestionável, essas “verdades” nos impedem, muitas vezes, de vê-las e percebê-las de forma diferente. São enunciados tantas vezes repetidos, reativados em diferentes espaços-tempos que nos dão a ideia de que sempre estiveram aí e que caberia ao “bom” professor identificá-las e reativá-las em suas salas de aula.²⁴¹

Esses enunciados acabam como prescrições legitimadas nos cursos de Pedagogia e Matemática, algo tão presente no discurso contemporâneo de Educação Matemática que se torna inquestionável no momento do professor elaborar o planejamento de suas práticas de sala de aula.

O que está em questão, para as autoras, no entanto, não é a validade desses enunciados, mas a natureza imprescindível que algumas atividades ganham em

²³⁹ KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

²⁴⁰ Idem. p. 66.

²⁴¹ KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 52.

relação a outras e o caráter contingente e arbitrário que se reflete no campo educacional e mais especificamente neste caso, na área de Matemática.

Outra menção que fazem as coordenadoras nas conversas é em relação à Metodologia de Resolução de Problemas. De acordo com os PCNs, a resolução de problemas é o caminho para o ensino de Matemática nos últimos anos. Tem como princípios: que o ponto de partida da atividade matemática é o problema e não a definição e, dessa forma, os alunos precisam desenvolver estratégias para resolvê-lo; que o problema não é um exercício, realizado de forma mecânica por uma fórmula ou operação; que aproximações sucessivas são construídas para a resolução de um problema, por meio da utilização do que se aprendeu em outras situações e que acontecem transferências, retificações e rupturas, como as que ocorrem na história da Matemática; que o aluno constrói um campo de conceitos em resposta a um problema, por meio de retificações e generalizações; que a resolução de problemas não é a aplicação da aprendizagem, mas um contexto de aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. Sendo assim, resolver problemas pressupõe elaborar um ou vários procedimentos de resoluções (simular, fazer tentativas, formular hipóteses); comparar resultados com os outros; validar os procedimentos empregados.

Beatriz D'Ambrosio²⁴² descreve que a nova dinâmica das aulas de matemática, não consiste mais na apresentação da matéria pela/pelo professor e na solução de um problema padrão, seguido de outros problemas para que os alunos apliquem o mesmo mecanismo de solução. Isso foi o que foi contextualizado por uma das coordenadoras ao descrever o processo histórico de surgimento da coordenação. Quando o aluno passou a ser o centro da aula e quando se passou a observar como a criança aprende, a figura da/do coordenadora/r passou a ser importante no espaço escolar. A nova dinâmica da aula coloca o aluno como protagonista, que interage com outros alunos e com a matemática, construindo um relacionamento pessoal com ela, explorando situações e problemas autênticos, negociando significados de conceitos e criando estratégias de solução. A situação problema, tão citada pelas coordenadoras nas conversas, agora, vem antes da explicação dos conceitos e de definições e os alunos trabalham em grupo para resolvê-la e questionam, discutem e avaliam possibilidades e proposições,

²⁴² D'AMBROSIO, Beatriz. Prefácio. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

envolvendo-se num trabalho de investigação matemática. A ferramenta para a solução colaborativa é a “conversa matemática” e os alunos assumem a responsabilidade pelas próprias ideias comunicando-as para colegas e professora/r, abertos para críticas e questionamentos. O discurso interativo serve de instrumento de construção do conhecimento matemático.

A/o professora/r fica com a responsabilidade de pensar em situações-problema que desencadeiem essa investigação matemática; pensar na sequência de apresentação dos grupos, para que soluções mais sofisticadas não sejam apresentadas logo de início, causando distanciamento da atividade; valorizar a contribuição de cada membro da comunidade para manter o clima de colaboração; comunicar expectativas, requisitar explicações claras, representações, comunicações orais e escritas; ser modelo para aprendizagem do ato de escutar e ouvir; estimular a autonomia para as construções matemáticas e para a avaliação das ideias expostas. Essa é a forma de trabalho que buscam consolidar as coordenadoras em suas escolas. Tudo isso envolve muito planejamento e a presença da coordenação como parceira para pensar as situações de sala de aula fortalece o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, pensar novos rumos para a formação continuada nas escolas e para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental consiste em questionar o que está posto. D'Ambrosio e Lopes²⁴³ propõem como caminhos a ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. De acordo com as autoras:

E tantos verbos de persuadir requerem os verbos de ousar. De provocar o sujeito a significar sua existência pela contraposição ao que está posto de forma a atender as suas reais necessidades. Assumir insubmissões é exercer o direito à liberdade de pensar, de questionar de buscar respostas... a fim de se desenvolver cada vez mais²⁴⁴.

Também falam de insubordinação criativa²⁴⁵, afirmando que o conceito de insubordinação criativa nasceu com Morris et al, em 1981, quando num estudo com diretores de escolas de Chicago se discutiu ações de insubordinação criativa, diante da burocracia educacional. Esses diretores não atendiam às diretrizes superiores em

²⁴³ D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

²⁴⁴ Idem. p.13-14.

²⁴⁵ D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, vol29, n.51, Rio Claro, 2015.

prol do bem estar da comunidade educacional, quando as ordens feriam princípios éticos, morais e de justiça social. Estudos posteriores constataram que diretores com mais anos de experiência profissional, realizavam mais ações de insubordinação criativa e mostravam coragem nas tomadas de decisões. Estes eram admirados por seus supervisores por serem altamente competentes e suas atitudes não eram vistas como subversivas, por resguardar o alto nível de aprendizagem dos alunos. Também na década de oitenta, segundo D'Ambrosio e Lopes, nos estudos de enfermagem, adotava-se o termo “subversão responsável” para quebras de regras que buscassem proteger e dar melhores condições aos pacientes.

A coordenação pedagógica de uma escola, quase sempre, envolve burocracia e demandas do sistema. Dessa maneira, muitas vezes, a/o coordenadora/r precisa tomar decisões sobre atender as demandas do contexto ou do sistema e, não raro pode decidir preservar sua equipe de algumas dessas demandas. Em relação à Matemática e a formação continuada em Matemática, insubordinar pode significar pensar no currículo, em práticas inclusivas, na Matemática escolar...

Se o nosso foco é a aprendizagem matemática de toda e qualquer pessoa, que práticas teremos que assumir para que este objetivo seja alcançado? Seremos ousados em pensar sobre “qual” matemática se deseja aprender? Confrontaremos o currículo prescrito e a realidade de nossas turmas? Criaremos alternativas avaliativas que dialoguem mais com o processo do que com o produto? Que ações insubordinadas assumiremos para formar pessoas que utilizem o conhecimento matemático em prol da dignidade humana?²⁴⁶

Segundo Gutiérrez²⁴⁷, no ensino de Matemática são insubordinações criativas dos professores os atos de criar argumentações alternativas para considerar o aproveitamento dos alunos nas avaliações, em contraposição às generalizações; questionar a Matemática escolar como é apresentada; enfatizar a humanidade e a incerteza presentes nesta disciplina; considerar os alunos, autores da matemática; desafiar discursos discriminatórios sobre eles.

Insubordinar pode significar, também, buscar novas formas de entender e proceder com a Matemática. D'Ambrosio se remete à Matemática escolar como apenas uma das maneiras de se entender a Matemática. E, assim como Freire,

²⁴⁶ D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.p.14.

²⁴⁷ GUTIÉRREZ, Rochelle. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M.; CASTRO SUPERFINE, A. (eds.) **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2015. p.1248-1251.

coloca que adotar novas perspectivas nas práticas pedagógicas, como a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Educação Estocástica, a Educação Tecnológica, etc, é romper o pragmatismo pedagógico e propiciar visões múltiplas sobre o que é o fazer matemático.

Portanto,

Um verbo vai se conjugando: desnaturalizar. Desnaturalizar saberes cristalizados. Desnaturalizar uma matemática exata e verdadeira. Desnaturalizar uma matemática como medida de todas as inteligências. Desnaturalizar uma matemática desde sempre conhecida...²⁴⁸

Clareto e Cammarota²⁴⁹, falam em desnaturalização da visão majoritária de matemática e colocam a necessidade de abertura para outros regimes de funcionamento da Matemática:

Matemática maior é algo que se produz numa certa ordem de discurso majoritária e afim a esse modo de pensar e produzir. [...] Uma matemática menor forja um modo de pensar um *underground* da matemática maior: a possibilidade de operar junto à matemática maior, sem se conformar a ela. Operar no seu subsolo. Dito de outro modo, a matemática menor: expressão de forças em movimento de diferenciação no interior da matemática maior. Embora se distingam, matemática maior e matemática menor não chegam a se descolar uma da outra. Não constituem um par dicotômico. O que existe é uma problematização do território existencial da matemática maior. [...] O destino de uma matemática menor não é tornar-se matemática maior. Ao contrário, a matemática menor guarda uma singularidade e engendra seu próprio regime de funcionamento, inventando seus modos de operar, sua linguagem, seus problemas²⁵⁰.

Levar ao conhecimento dos professores nas formações a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a História e a Filosofia da Matemática e da Educação Matemática pode ser determinante para abrir caminhos para a ousadia criativa. Estimular a ousadia criativa em sala de aula para que os alunos não se tornem “cidadãos conformados e submissos a regras e códigos que violam a dignidade humana”²⁵¹ também é imprescindível. A Matemática precisa contestar as formas de opressão e desigualdades, acionando as capacidades humanas de transmissão de valores, reconhecimento de direitos e responsabilidades sociais²⁵².

²⁴⁸ CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. (orgs.) **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.72.

²⁴⁹ Idem.

²⁵⁰ Idem. p.70.

²⁵¹ D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.271.

²⁵² Idem.

Dessa forma, defendemos uma aprendizagem matemática que considere a investigação e a criticidade como eixos centrais na construção de um conhecimento matemático qualitativo, o que requer um processo dialético e dinâmico no fazer matemático. Isto nos encaminha a compreender que o sucesso de uma pessoa em Matemática se dá quando ela é capaz de produzir uma Matemática que se faz necessária em um determinado momento de sua vida, de solucionar problemáticas que emergem em distintos contextos. Então, o sucesso decorre do direito que toda e qualquer pessoa tem de aprender Matemática; de descobrir uma ciência que encanta pela sua história fascinante de provocação à humanidade; de perceber-se capaz de desvendar o mundo dos números, das formas, das abstrações, dos padrões e das generalizações...²⁵³

Para isso, segundo as autoras, é necessário ensinar as crianças a trabalharem em conjunto, resolver criativamente problemas reais e sérios de ordem social e econômica, criar mecanismos para preservar os recursos naturais e permitir a continuidade da humanidade.

Isso implica fugir do currículo técnico e administrativo, voltado para eficiência e não se deter apenas em categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Silva²⁵⁴, o currículo como campo de estudos surgiu com a publicação do livro *The Curriculum*, em que o estadunidense Bobbitt, em 1918, propõe que o sistema educacional funcione como uma empresa comercial e industrial, especificando precisamente seus resultados, em função de métodos que permitissem precisão de mensuração, objetivos que examinassem “as habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”²⁵⁵.

Consolidando o modelo de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, estabelece-se um paradigma que influencia majoritariamente o campo do currículo nos Estados Unidos e no Brasil, que consiste em objetivos claramente definidos em função do comportamento explícito, o que na década de 1960 revigora a tendência tecnicista de educação. Os parâmetros de Bobbitt e Tyler foram pautados na economia que exercia forte domínio em todos os setores neste período de urbanização e industrialização.

E, depois de decorrido tantos anos, novamente percebemos uma atenção cada vez maior aos objetivos, habilidades, competências e matrizes de referência de avaliação que, não raramente, norteiam o que deve ser ensinado nas escolas.

²⁵³ D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.271-272

²⁵⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

²⁵⁵ Idem. p.23.

Portanto, por em debate que currículo de Matemática temos ensinado e colocado em evidência nas pautas de formação. Pensar que os documentos oficiais trazem a verdade sobre o que deve ser ensinado, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade pode não ser uma boa opção, visto que a política do conhecimento realiza uma manobra sutil que esconde e marginaliza determinados conteúdos e saberes do currículo escolar. O que nos parece “natural”, “do jeito que sempre foi” decorre do modo como fomos formatados a não perceber que o que nomeamos conhecimentos da humanidade refere-se apenas a uma pequena parcela de um conhecimento muito mais amplo produzido ao longo da história, em contextos diversos²⁵⁶.

Dessa forma, a formação na escola é uma boa oportunidade para os professores refletirem sobre os “porquês” do currículo. Por que ele “funciona compartimentalizando, engavetando, em compartimentos incomunicáveis, o conhecimento do mundo”²⁵⁷? Por que é natural ter a escola organizada em disciplinas? Como podemos aliar o currículo a nossa cultura local? Quais as necessidades dessa configuração econômica, social, cultural, política contemporânea? Como podemos analisar o discurso eurocêntrico da Matemática Escolar?

Todos esses questionamentos que ficam no “subsolo” precisam vir a tona para buscarmos novos caminhos para a formação continuada nas escolas. Não podemos nos deter à uma visão de Educação Matemática pautada apenas na Didática da Matemática, pois dessa forma, estamos reforçando uma visão tradicional de currículo, que se dedica ao “como” ensinar e aos processos de ensino e aprendizagem, prescrevendo objetivos, habilidades, competências e suas respectivas avaliações, sem se preocupar com “o que” está sendo ensinado e com o “porquê” dessas escolhas, em função de quem elas se fazem, quem permanece à margem e giramos no círculo da reprodução das desigualdades. É preciso uma educação que priorize não só a razão, o cognitivo, o intelecto, mas que considere o ser humano integralmente, como um ser que se relaciona, que sente, que vive e reformula constantemente a sua história.

²⁵⁶ KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006a.

²⁵⁷ KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.7.

CAPÍTULO 3

CRÔNICAS SINTÉTICAS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros²⁵⁸

²⁵⁸ BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

CAPÍTULO 3

CRÔNICAS SINTÉTICAS

No livro “Tremores: Escritos sobre experiência”, Larrosa nos fala que “não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarnar o que o texto pode”²⁵⁹. Trata-se, mais do que ir além das palavras e representações, de reencontrar a potência pela qual as palavras se põem em movimento. E a força pela qual essa escrita se colocou em movimento é a força que me afeta, a força da experiência no sentido de sentir, a experiência que me acontece, atravessa-me todos os dias, a experiência de ser coordenadora.

Pela força dessa experiência coloquei essas palavras em movimento, tentando dar potência pela voz do outro, encarnando nessas crônicas essas palavras e desejando ir além. As próximas páginas, portanto, são sínteses e ressignificações, movimento simples, de toda essa translação.

²⁵⁹ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016, p.128.

Atravessares

Diga uma coisa original sobre formação: Impossível! Coisa nova não há. Formação é passado acumulado, é resquício de memória, é acontecimento já acontecido.

E a formação continuada, aquela que continua depois de um início que se iniciou não se sabe quando, é passado recente no agora.

A do coordenador é estudo, é prática, é juntado de teoria vivida e posta a serviço, é simultaneidade profunda e refletida. É o aprender fazendo, desfazendo, refazendo, enquanto se refina, afina, ensina.

Não pode ser de outra forma, porque a formação que realiza e adquire o coordenador, é formação em travessia. Já disse Guimarães Rosa: “o real não está na partida nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia”²⁶⁰. Enquanto atravessa, ele recolhe, devolve, envolve, mistura. A água pode ser fria, morna, ou fervente. Mas é corrente. Vai passando, revigorando, escapando. Não adianta querer represá-la, porque ela transborda e novamente transforma todo o espaço para novos atravessares. E a travessia nunca tem fim, sempre recomeça, do meio mesmo, dos desvios.

²⁶⁰ ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. p.80.

Papel

E concluindo: qual o papel do coordenador?

O coordenador é formador, co-formador, mediador, interlocutor, orientador, articulador, transformador, autor, parceiro. Ele tem muitos papéis na escola: junto aos professores, junto à direção, junto aos alunos, junto aos pais.

Também “junta” professores e direção, alunos e professores, professores e pais. Mas não pode ser como papel de parede, ser decorativo, servir de enfeite no ambiente escolar. Nem pode ir se grudando, sem conseguir se desprender das intercorrências do seu cotidiano, dos ciscos e pormenores difíceis de descolar. É preciso que lhe retirem essa cola, porque seu papel é oficial e importante, traz impresso marcas-vidas, vidas podem ser melhoradas com o seu desprendimento.

Também é preciso que ele seja leve, voe com os outros papéis ao vento, seja avião, e dependendo do contexto, transforme-se em barco, ou em chapéu que abriga.

Mas acima de tudo, sendo papel, ele tem que expor. “O sujeito da formação é um sujeito ex-posto”²⁶¹, que se afeta, que é tocado. O coordenador pedagógico tem de ser, portanto, menos sujeito moderno²⁶², que se relaciona com os acontecimentos pela ação, que está em constante atividade a se perguntar sobre algo mais a fazer, produzir, regular. E precisa ser mais sujeito da experiência²⁶³, território de passagem, que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

Ele é “um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”²⁶⁴, definido por sua disponibilidade e abertura, paciência e atenção. Porque “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, como os outros, com nós mesmos”²⁶⁵ e assim, o coordenador se imprime como ser sentido, carregado de sentido.

²⁶¹ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016. p.26.

²⁶² Idem.

²⁶³ Idem.

²⁶⁴ Idem. p.25.

²⁶⁵ Idem. p.74.

Painel

Se for para fazer painel, coordenador, represente nele algumas bandeiras, bandeiras que levanta em favor do outro, do aluno, do professor, da mãe trabalhadora, da criança pobre, diferente, oprimida e de si mesmo. Se a sua existência melhora o ensino dos menos favorecidos, sua presença se faz imprescindível. Portanto, fortaleça-se! Estampe aí a bandeira da/do sua/seu...

Identidade: É imprescindível que o coordenador compreenda o seu papel, cerceie as suas funções, cuide da sua autoimagem, reflita sobre como o outro o vê e sobre como desempenha suas atividades em função disso.

Legitimidade: Urge lutar pelo espaço do coordenador pedagógico na legislação nacional, de forma clara, que oriente estados e municípios para que sua lista de funções seja minimamente exequível. Ainda que o curso de Pedagogia seja requisito mínimo para o exercício da função, para que o coordenador pedagógico tenha o conhecimento didático-pedagógico mais profundo.

Formação: Também é necessário que os cursos de formação inicial em Pedagogia abordem a coordenação pedagógica prevendo a sua principal função de mediar o processo de formação continuada dos professores e garanta espaço de discussão sobre quais são as possibilidades de realização deste fazer.

Estudo: O tempo de estudo na rotina do coordenador pedagógico carece de ser bem visto e respeitado por diretores, professores, alunos, pais e funcionários. Todos precisam entender que essa é tarefa essencial para a sua profissão e isso faz parte da constituição de sua identidade e da luta por sua legitimidade.

Participação: É preciso que se entenda que o acompanhamento do coordenador ao professor é “participação”, ou seja, uma forma de ele se fazer parte na ação, na ação de ensinar e também na ação de aprender. É partilha de responsabilidade consciente e conjunta.

Este é um painel necessário de se elaborar e dar vista em todo o seu contexto. Um pequeno glossário de empoderamento. Confeccione-o, ano após ano, até que já seja compreensível a todos, no seu espaço, o seu espaço.

Criação

Realizar dentro de uma escola uma formação continuada que aborde a Matemática requer do coordenador um ato de criação. Se são muitas as boas práticas de formação de professores dos anos iniciais presentes nas revistas, nos trabalhos científicos, nas Universidades, nas formações de Secretarias de Educação, elas não chegaram, ou chegaram a poucas pautas formativas de escolas comuns. Não estão consolidadas, disseminadas, incorporadas no dia-a-dia de formação dos professores dos anos iniciais, pelo menos não da forma que se espera para que transforme a realidade... E como são necessárias!

Pensar em formar toda e qualquer pessoa para se valer do conhecimento matemático em favor da dignidade humana, pensar qual é essa matemática digna de ser aprendida por todos e quem se insere nesse todo é algo a ser elaborado, inventado, partilhado. Tem a ver com ousadia, utopia, realidade, necessidade. Requer do coordenador, desvio das armadilhas, subversão, criatividade.

Requer trabalho conjunto, coletivo, partilhado e compartilhado. Requer estudo, requer ultrapassar barreiras impostas pela formação ou pela falta dela. Portanto, é preciso querer, querer e re-querer. É preciso criação e crer na ação.

FIM DE CONVERSA

*Essa escrita se coloca no lugar de
desabituar esse modo de escrita
acadêmica.*

*Por opção epistemológica? Sim. Por
opção teórica? Sim.*

*Por opção metodológica? Também.
Mas especialmente, por uma opção
política, que desabitua o pensar,
desabitua a escrita.*

*Sônia Maria Clareto e Margareth
Sacramento Rotondo ²⁶⁶*

²⁶⁶ CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento. Como seria um mundo sem matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**, v.49, n.28, Rio Claro, pp. 974-989. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9117/6275>. Acesso em: 28 out. 2018.

FIM DE CONVERSA

Conta a história de Mia Couto²⁶⁷, que “a menina não palavreava. [...] Seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. [...] Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma”²⁶⁸. E não era muda, até encantava com sua voz entonada...

Assim iniciei essa conversa. Como uma menina que não palavreava. Com uma escrita que não textualizava. Lia, lia, lia e quando organizava o pensamento, a escrita não se fazia. Quando arriscava uma escrita, o pensamento se esvaia.

Tratei de gostosar muita água salgada até que me nascesse algum mar. Por muitas vezes nenhum som se anunciava, as palavras ficavam presas. E a vista de toda a azulação só fazia, ainda mais, o peito definhar. Por muito ganhei peso toneloso de rocha e fiquei imóvel. Até que fui salva por algumas histórias²⁶⁹, as belas histórias destes autores que escolhi.

Tentei alcançar a lua, e me cintilharam mil estrelinhações. E eu persisti muito, para recolher suficientemente essas ideias e para formar um novo astro, porque enquanto navegava, às vezes, abriam-se fendas na própria terra por baixo do mar, que faziam com que meu barco fosse engolido, impedindo meu pensamento de respirar.

Mas ao invés de recuar, eu adentrei, acariciando água com a mão para que as feridas se fechassem com essa escrita e, por fim, acabei essa história.

Larrosa²⁷⁰ diz que “escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descobertos objetos maravilhosos”²⁷¹ e “quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude no olhar”²⁷². De fato, estou inquieta! Para ele “o escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se

²⁶⁷ COUTO, Mia. A menina sem palavra: histórias de Mia Couto. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

²⁶⁸ Idem. p.33

²⁶⁹ Aqui, e nos dois parágrafos que se seguem, várias palavras e expressões do texto foram utilizadas, modificando-se o tempo verbal, omitindo-se termos, o que não caracteriza citação direta, nem indireta, devido à modificação do significado. Trata-se de um diálogo com o texto de Mia Couto, que consta no Anexo, para consulta.

²⁷⁰ LARROSA, Jorge ; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. Cap. 6, p. 129-156.

²⁷¹ Idem. p.156

²⁷² Idem. p.156

revelou impossível”²⁷³. E duvido que haja dúvida sobre pôr em miúdos todos os traços no papel. Ah, mas... “no entanto, voltamos transformados”²⁷⁴. Ah! Voltamos! “Nossos olhos aprenderam uma insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro”²⁷⁵. E daí, eu discordo... O tesouro sempre esteve aí, mas não é sólido. O tesouro, o conhecimento, é o oceano, todo ele e também cada gota...

²⁷³ LARROSA, Jorge ; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. Cap. 6, p. 156.

²⁷⁴ Idem. p.156

²⁷⁵ Idem. p.156

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. e DA SILVA, T. T. (Ed.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994a. cap. 3, p.71-106.

ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Martha. **Conversas**. 2012 1 original de arte, tinta acrílica sobre tela, 89cm x 46cm. Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. ISBN: 84-7133-714-2

BOURDIEU, Pierre (Coord). **A Miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Resolução CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 2006.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico com gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Recortes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

COELHO, Irene da Silva. **Hibridismo do gênero crônica**: discursividade e autoria em produções do E.F.II. São Paulo: USP, 2009. (Tese de Doutorado).

COUTO, Mia. A menina sem palavra: histórias de Mia Couto. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. (orgs.) **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.72.

CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento. Como seria um mundo sem matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**, v.49, n.28, Rio Claro, pp. 974-989. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9117/6275>. Acesso em: 28 out. 2018.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CONNELLY, F.Michael; CLANDININ, D.Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayo sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4, p.1186-1204, 2017. p.1199.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a coformação na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

D'AMBROSIO, Beatriz. Prefácio. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, vol29, n.51, Rio Claro, 2015.

D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques**. Paris : Nathan, 1997.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo , v.20 , n.44 , 2009. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FERNANDES, Maria Valéria Padilha. **“Na periferia do sonho”**: crônicas de uma experiência de formação de professoras. Campinas: Unicamp, 2000. (Dissertação de Mestrado).

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. O pulo do sapo: narrativas, História Oral, Insubordinação e Educação Matemática. In: D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espassandim (Org.). **Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, v.1, p. 181-206.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIROUX, H.A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B. e DA SILVA, T.T. (Ed.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1994. cap. 4.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática na Educação Profissional de Nível Médio: análise sobre as possibilidades de abordagens interdisciplinares. **Bolema**, Rio Claro, v.28, n.48, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n48/12.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOODSON, I.F. **Studying teachers' lives**. New York: Teachers College Press, 1992.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUTIÉRREZ, Rochelle. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M.; CASTRO SUPERFINE, A. (eds.) **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2015. p.1248-1251.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006a.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras, 2002.

LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porquero: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Literatura, experiência e formação. [Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995]. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016

_____. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge ; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. Cap. 6, p. 129-156.

LERNER, D.; TORRES, M; CUTER, M. E. A tematização da prática na sala de aula. In: LERNER, D. **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita:** armadilhas, utopias e realidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amelia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.126.

_____. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIGUEL, Jesus de. **Auto/biografias.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

MONTEIRO, Elisabete; ZEN, Giovana; SILVEIRA, Maria Aparecida; RIBEIRO, Neurilene. **Coordenador pedagógico:** função, rotina e prática. Coordenação Geral de Ana Inoue e Cybele Amado e Coordenação Pedagógica de Beatriz Gouveia. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em:

<<http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2004.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PEREIRA, Rodney; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática: conversa com professores dos anos iniciais**. 1 ed. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; SOUZA, Vera Lucia Trevizan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. n.2.

_____. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

REIS, Nando. All Star. Intérprete: Nando Reis. In: **Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro**. Seattle: Warner Music Brasil, p2000. 1 CD. Faixa 2.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009. 322p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição da conversa com Malu

Então assim: Você viu meu projeto, né? Eu vou gravar o áudio, a gente vai conversar... normalmente, a gente pode andar pela escola...

Você vai me [interrupção] não tem problema... as interrupções que aparecem você pode atender. Se ver que é longo e quiser encaminhar pra depois tudo bem, senão a gente interrompe a conversa, não tem problema... são as inerências da nossa profissão.

Eu queria assim, que você me mostrasse a escola, o que está acontecendo no dia de hoje, sabe?

E o áudio, tudo o que a gente conversar... eu vou transcrever e aí depois de transcrito eu vou te dar. E você pode acrescentar por escrito tudo o que você achar necessário.

Você também pode mudar, tirar partes... sabe? Só vão as partes que você achar que devam ir. Se você achar que alguma coisa que você falou te identifica demais, por exemplo, você pode tirar. Agora, se você não fizer questão, tudo bem.

[barulhos]

Você quer ir em todas as salas?

Ah, vamos passeando pelos corredores...

Então, acho que a gente pode começar, com... você falando da tua formação....

Óh, então, nossa conversa pode começar pela biblioteca, né?

Minha formação?

É... que formações que você passou, ao longo da sua vida que... contribuíram para agora você estar na coordenação, exercendo essa profissão...

Fiz CEFAM, magistério, fiz Pedagogia, pela FAIMI lá em Mirassol. Entrei aqui no seletivo... depois entrei no concurso em 2012, aí vim pra essa escola em 2013.

Estou aqui desde 2013. Meu contrato [do processo seletivo de professores] também foi aqui [nessa escola]. Aí em setembro a coordenadora se afastou, assumiu o projeto Gato-de-Botas. Aí houve uma apresentação do projeto de trabalho [para

seleção de um coordenador], por votação, e... o grupo me escolheu pra assumir em setembro.

Então você fez Magistério e Pedagogia, né? Um magistério diferente, que é o CEFAM... E Pedagogia... E você acha que... essa formação que você teve foi suficiente para você atuar na sua profissão?

Não. Não... Foi muita formação em prática mesmo, depois que eu entrei na secretaria [na rede], tive muitas formações fornecidas pela secretaria, enquanto professora. E esse ano, também, o que está me ajudando muito é uma formação específica pra coordenador que tá tendo esse ano. Isso está me ajudando bastante.

E assim, é... quais funções você acredita que sejam do coordenador? O que significa ser coordenador para você?

Olha... ser coordenador, pra mim, fica muito um trabalho voltado pra professor, né, o cuidado da parte pedagógica, da formação dos professores, da preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Então seria esse assim o foco maior, ensino-aprendizagem e essa parte pedagógica junto com os professores, né, de formação, de trabalho em conjunto com eles.

E você acredita que... é... os professores, os pais e os alunos... tem clareza disso, de qual...

Não.

Não?

Não, eu acredito [interrupção]. Eu acho assim, que mistura muito o pedagógico com o administrativo, tanto pra professor, quanto pra pai, e pra funcionário. Eu até hoje não consegui assim, ninguém que distinguisse, certamente assim, o que é função do coordenador, o que é função do diretor. É muitas vezes... até... eu sei que não é função, mas não tem como não fazer. Isso acontece com frequência.

Por que você acha assim, que não tem como não fazer?

Porque muitas coisas, assim, por mais que sejam administrativas, implicam na parte pedagógica. Então, precisa resolver, porque senão, futuramente, vai dar algum problema nessa parte pedagógica envolvida.

Ai que gostoso esse espaço aqui... nossa... enorme.

Então, assim, é complicado. A gente tenta uma rotina, voltada pra coordenação, só que muitas vezes a gente interrompe a todo o momento, para resolver questões administrativas. Problemas com funcionários, com pais, com aluno, atendimento ao aluno, atendimento a pais. Então é difícil, assim, pensar só no pedagógico.

E as interrupções, elas vêm também quando se trata, assim... da esfera pedagógica?

Sim. Eles evitam assim, bastante, atrapalhar o HTPC, mas muitas vezes quando só estou eu na escola, eles precisam parar o HTPC pra eu resolver algum problema por telefone, ou atender alguém que veio e precisar algum responsável da escola pra responder pela escola, assim, eles evitam, mas acontece.

E assim, se a gente for pensar... na formação em matemática para os professores dos anos iniciais, é... que trabalho você já conseguiu desenvolver até agora? Assim, é... desde que você entrou na coordenação aqui, que faz pouco, né...

Pouco tempo...

...pouco tempo, o que você já conseguiu fazer já em relação à formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais aí?

Ah... por enquanto foi essa questão... de trabalhar situações-problemas, a gente já discutiu – vamos sentar? – é... questões de sondagem. Teve muita dificuldade de como deve ser feita, de como considerar, é... professor novo que não entendia o que era estratégia pessoal na hora de... de tabular e tudo mais. Então tive que fazer um trabalho em relação à sondagem de matemática, né, pra explicar direitinho, como é que se faz, o que é uma estratégia pessoal, o jeito que o aluno conta e tudo mais.... e trabalhar essas diferentes situações-problemas...

Dos diferentes campos... conceituais?

Campos, isso.

É... na tua... sondagem, que bloco de conteúdo que esteve mais presente?...

Como é que foi? Que conteúdos estiveram presentes na... sondagem?

Primeiro a questão do ditado numérico, né, as sugestões que vêm da secretaria, situações-problemas de todos os campos, campo aditivo e multiplicativo, e... e ditado numérico. Para o ciclo um. Para o ciclo dois teve algumas outras coisas também, mas pro ciclo um foi esse foco, as sondagens situações-problemas dos dois campos e a tabulação de ditado de números também. Com as sugestões e orientações que vêm da secretaria.

Malu, você acha que... essa formação nossa em pedagogia, ela é o suficiente pra atender essa... formação de professores para o ensino de matemática?

Não. Eu acredito que tenha que... buscar aperfeiçoamentos fora. Mesmo porque igual, eu me formei faz muitos anos, né... então o conhecimento que eu tenho, as dúvidas que eu tenho, que eu venho trabalhado são coisas mais atuais, não são coisas que eu vi na faculdade. Por exemplo esse tipo de sondagem, aprendi dentro da rede, né, então, foi com orientação assim de formação mesmo e... estudos pessoais

De formação continuada, você fala?

De formação continuada. Porque na época da faculdade, essa questão de sondagem, que a gente usa muito como professora e como coordenadora, foi dentro da rede, né, que eu aprendi a como fazer como professora e agora na coordenação também.

E por que você acha importante, é... esse tipo de sondagem... que é oferecida para os alunos.

Acho que... pra começar um ano letivo, os professores precisam saber como os alunos estão, o que eles já sabem, e a partir do que eles já sabem, planejar o que eles vão trabalhar, quais serão as estratégias, objetivos, então precisa ter... de onde partir, não tem como partir do nada.

E com esse instrumento, a gente consegue mapear... quais conhecimentos dos alunos em relação à matemática?

O conhecimento de números, de situações problemas, ali as estratégias que eles já sabem, conhecimento até de mundo, que eles trazem fora daqui, né... muitas vezes eles já sabem bastante coisa, igual o primeiro ano, que é a primeira sondagem dentro da escola, a gente percebe que eles já sabem muitas-muitas coisas que eles aprenderam fora da escola.

E, é... como que você faz pra identificar as necessidades formativas dos professores do teu grupo? Por exemplo, como você identificou que tinha professores que não sabiam trabalhar com as estratégias pessoais aí... das situações-problemas?

Eu tenho um grupo, assim, bem diferente. Tenho professores que estão aqui há bastante tempo, que também estão há bastante tempo na rede, que já tem um conhecimento maior, né, dessas questões. E recebi CLTs, que entraram esse ano, inclusive... que não tem experiência nenhuma de fundamental. Então assim, logo de cara deu pra perceber que... o que eu expliquei geral, que 90% entendeu, esses que acabaram de entrar eu tive que sen... peguei fora do HTPC, peguei uma hora de PPM, sentei só com os dois.

Peguei o guia Ler e Escrever, pra explicar a sondagem tanto de Língua Portuguesa como a de Matemática, detalhando como é que se faz, né... o que eles podem e o que eles não podem fazer, então assim, foi... foi claramente, não foi nem... não teve dificuldade pra encontrar essas neces-esse tipo de necessidade, porque assim, como eles vieram pela primeira vez pro fundamental, nunca passaram por nenhuma formação na rede, então... de cara eu percebi essa dificuldade deles.

E realmente, quando eu sentei com eles, eles não sabiam nem por onde começar, então tive que começar um trabalho lá do zero, com todas as orientações, todos os procedimentos. Aí uma outra necessidade, que o grupo vem pedindo, né... esses tempos, no final do ano e eu fiz um trabalho, esse ano também... Eles estão ansiosos com a implementação da Base, né, então, o ano passado a gente fez um estudo dos... da Base em relação à Língua Portuguesa e também à Matemática, né, os conteúdos, o que tinha mudado, o que continuou, o que mudou de um ano pro outro, e esse ano a gente deu uma olhadinha pra Educação Física e Artes.

E o que que você achou, assim, de Matemática? De mu... ahm... teve mudanças... muito...

Eu não percebi muitas mudanças em matemática não. Eu achei assim que as... os objetivos ali, as expectativas está bem parecido com o que a nossa rede já trabalha, então eu acredito que tenha mudança assim maiores pra outros estados que não estão tão próximos da realidade da Base, mas não percebi muita diferença do trabalho que a gente já realiza. Só a questão mais da alfabetização com foco até o segundo ano, mas de matemática a gente não percebeu muita diferença não. A gente percebeu algumas mudanças de História, de Educação Física, de arte e algumas coisas que não estavam previstas e agora estão, né, tinha conteúdo de História que era do sexto ao nono, e agora vai ser incluído no quarto e quinto, mas de Matemática e Língua Portuguesa, pra nossa rede, pra nossa realidade, a gente achou que tá tranquilo, que não tem muitas diferenças pra gente agora não.

E quando você leva, assim, considerando essa discrepância... de conhecimentos entre os professores, muitos que têm uma longa trajetória, outros que são mais novos... quando você leva esses conteúdos... pro HTPC... como é que você faz? Como é que você administra isso... que estratégias você usa?

Bom, com relação a isso, eu busquei materiais da rede mesmo, né, fornecidos pela rede, com orientações de sondagem, busco também vídeos, explicando, ou outros textos, autores pra gente poder ler, discutir... pra auxiliar, textos que auxiliam. Da Base eu trouxe alguns vídeos, falando de Língua Portuguesa e de Matemática, então...

E quando você traz vídeos assim como é que você faz, vocês discutem coletivamente, você organiza grupos, como é que é?

Nosso grupo é pequeno, eu tenho sete professores em cada H, então é difícil forma grupos, então geralmente a gente discute mais coletivamente. Quando é alguma coisa mais detalhada, dá pra dividir por ciclo, ciclo um e ciclo dois aí cada um... coloca o seu lado, ali, mas a maioria a gente faz coletivamente, porque já é um grupo assim que... são poucos, eu tenho, mais no período da tarde...

APÊNDICE B – Transcrição da conversa com Elis

Então, Elis, pra você, o que é essa figura do coordenador? O que é ser coordenador dentro de uma escola?

O coordenador... ele é o formador, ele é o formador, inclusive de opiniões... Então, é ele que tem que cuidar o tempo todo e estar presente o tempo todo com a equipe docente, né, com os professores pra que a aprendizagem realmente chegue à sala de aula. Ele que vai ser o articulador, é ele que vai ser o orientador, é ele que vai formar esses... dar continuidade à formação desses professores para que seja desenvolvido um bom trabalho e que isso atinja realmente os alunos, que é o nosso maior desafio.

É. E por que esse é um dos nossos maiores desafios, por que você considera isso, quais são os fatores que interferem nesse...

Eu acho que a rotina escolar é muito complicada, ela é muito desgastante [pausa para dar bom dia] e isso muitas vezes impede que a gente consiga desenvolver um bom trabalho. Porque, obrigatoriamente o coordenador tem que estudar muito, ele tem que pensar muito pra o que ele vai é... orientar essa equipe e muitas vezes a gente não consegue fazer isso, ou mesmo conseguindo, percebe que é uma dificuldade muito grande de/dos resultados em sala de aula, por muitos motivos, um leque de motivos que muitas vezes foge do nosso controle e a gente se cobra por isso e essa angústia vai permanecendo no dia a dia, né!? Isso também muitas vezes é bom, porque faz com que a gente o tempo todo se movimente em busca de melhoria, né, na aprendizagem ali das crianças, que é o foco sempre.

E em relação à matemática, quais são os seus fazeres de formador na escola? O que você já conseguiu fazer, por exemplo, esse ano ou o ano passado? Descreva assim, relate um episódio bom de formação de matemática, por exemplo...

Em matemática, é, eu acho que... hoje, eu já consigo atingir um pouco mais os professores diante da função social da matemática, trazer a matemática real, é, em reuniões de estudo, em planejamentos, porém ainda é um dificultador na sala de aula. É pra mim, hoje eu tenho uma formação um pouco melhor também em

matemática por ter participado de uma equipe de formação, né, continuada na secretaria municipal, na qual eu era formadora em matemática, então isso me deu mais subsidio pra poder trabalhar com os professores. O que eu percebo é que eles se dedicam um pouco mais à tentativa de trabalho com jogos, com materiais concretos, mas ainda assim existe uma dificuldade.

E você, assim, atribui essa dificuldade a que?

Eu acho que a mesma dificuldade que eu também tenho e tive né, pela própria formação, a formação do professor mesmo, né, que isso...

A Pedagogia?

...a pedagogia, a pedagogia, sim. Aqueles [professores] que tiveram uma formação diferente, mais voltada, para matemática, que são poucos no [Ensino] Fundamental I, eles conseguem compreender um pouco melhor [a Matemática]. Porém, a pedagogia, o antigo magistério, não deram base, não deram suporte. Então a todo momento isso esbarra no planejamento do professor, a gente percebe que eles, eles, é... conseguem ver uma necessidade maior agora com o trabalho, conseguem entender um pouco mais a matemática, com a função que ela deve ter para o cidadão, porém eles não conseguem aplicar isso efetivamente.

Sim, e... essa questão da formação, já aproveitando que a gente falou disso... você acha que o coordenador... está formado pra fazer a formação... para os professores que ensinam matemática...

Não. Não.

No fundamental 1?

Não... na verdade o coordenador, ele às vezes não é formado pra muitas coisas, que ele precisa, né... é... fazer, mas na matemática especificamente também pela formação. A minha formação superior é em pedagogia, eu venho do magistério também e todo uma tradição de um trabalho voltado para um estudo, uma formação desde lá... né... do ensino fundamental 1 meu, voltado para uma matemática tradicional. Então é muito difícil, requer muito estudo, muito aprendizado, então eu acho que o coordenador tem a mesma dificuldade.

E esse estudo acaba caindo na nossa formação continuada [do coordenador], né?

Acaba caindo na nossa formação continuada. Então, ao mesmo tempo que o coordenador necessita de uma formação continuada para ele, em matemática, ele precisa também conseguir formar esses professores, numa formação continuada docente, para que o trabalho seja aplicado em sala de aula, dê resultado, então acho que é uma das coisas mais difíceis.

E assim... é... teve alguma... experiência exitosa em HTPC em relação à matemática? Aliás, quais são os momentos que você aproveita para fazer a formação de professores?

Eu acho que o maior êxito é ter conseguido fazer com que os professores, eles passaram a olhar pras aulas de matemática é... com prazer. Então, antes, eles, quando a gente trazia uma pauta de HTPC voltada pra matemática, os olhares não eram muito... muito prazerosos.

Uhum...

Porém agora a gente perce... eu percebo tanto na escola como também quando eu estive na formação continuada... da rede municipal, que os professores, apesar da dificuldade, eles gostavam daquilo que estava sendo oferecido. Eles têm dificuldade na aplicabilidade, porém, eles se interessam e veem a diferença que é trabalhar, né, hoje em dia com a matemática, do que anteriormente. Então acho que... que é um êxito...

Do que quando eles aprenderam...

Do que quando eles aprenderam, ou de... de ter uma percepção é... de comparação do que... como eles aplicam em sala de aula os ensinamentos matemáticos e como eles deveriam, então eu acho que agora eles têm um pouco dessa noção de que cometem erros, apesar de não conseguir ainda corrigir da maneira é... que seria necessária, né...

Satisfatória.

...satisfatória. Porém eu acho que é um êxito eles se desenvolverem

É.. porque isso tá acrescentando nele, né... vai juntando bagagem e ele vai sendo formado, né?

Sim... ele percebe a necessida... a dificuldade que ele tem, mas ao perceber essa dificuldade, ele tem buscado, né, buscado formar-se pra isso, então eu acho que isso já é um passo, é um êxito sim, né, nós conseguimos, a gente tem conseguido, porém ainda há um percurso muito longo aí a percorrer.

E... quais os momentos que você utiliza pra formar o professor na escola?

O HTPC... o preparo pedagógico de material coletivo e a observação de sala de aula.

E quando você entra pra observar você interfere ou... como é que é?

Não, num primeiro momento não. A observação é sempre... com o professor já sabendo que isso vai ocorrer, né... pra que ele não se sinta intimidado... em algum momento se houver uma necessidade eu... falo com o professor em particular e pergunto se eu posso auxilia-lo naquele momento que eu percebo que ele está com dificuldade acentuada... senão... eu espero, faço as minhas anotações, depois converso com esse professor, a gente analisa, alguns professores que deixam que filmem, né... uma determinada situação de aula, a gente pode depois, num determinado momento tematizar isso pra conversa a respeito.

[pausa para bom dia]

É... como é que você identifica o que deve ser trabalhado nessas formações?

Eu... sempre tenho, né... os diagnósticos, os índices que a gente colhe em... em reu... em... conselhos de ciclo, as avaliações externas, isso sempre é colhido de um ano pra outro e a gente faz as avaliações diagnósticas pra detectar... as observações em sala de aula e também as conversas com os professores é... quando a gente vai percebendo algumas angústias, é... a gente procura... eu procuro... orientar e prestar muita atenção nesses momentos aí de... às vezes até de... sala de professor, durante um recreio, durante um desabafo, que a gente tenta colher algumas situações também pra... pra desenvolver, né, alguns assu... então, é englobado tudo né, não só as conversas, mas também os índices, os resultados, as observações em sala de aula, mesmo que sejam observações às vezes, que você pega... ahm... algumas salas quando a escola é muito grande e a gente não

consegue muitas vezes, mesmo que se programe, não consegue ir ali, né, em todas elas....

E essa conversa inicial, então, já é um parâmetro pra você escolher em qual delas ir, por exemplo, né...

Sim, sim, sim.

É... que estratégias você tem utilizado durante essas reuniões?

Na maioria das vezes, nas reuniões de HTPC e PPM eu utilizo... eu gosto muito da tematização da prática, também uso a dupla conceitualização, porém eu uso, na maioria das vezes, a tematização da prática. Procuro sempre também, é...

O que que é essa tematização, você pode descrever pra gente...

Normalmente a gente... eu pego um... um determinado tema que eu quero trabalhar, ahm... vou para sala de aula observar... geralmente essa sala eu filmo esse planejamento. Anterior a isso, esse planejamento muitas vezes é feito, eu e a professora. Nós montamos esse planejamento, e aí na hora da aplicação eu estou presente em sala de aula. Neste momento eu não me coloco na sala, eu só observo e filmo. Depois disso, eu retorno com a professora pra gente analisar, né... os pontos aí que foram desenvolvidos, trabalhados. O que foi de positivo, o que houve de lacuna. Depois eu levo isso pra discussão em HTPC. Então a gente analisa o planejamento, os procedimentos exercidos pela professora, pra que os demais professores consigam também perceber, né, é... tudo aquilo que precisa ser planejado e desenvolvido.

Então eu gosto muito, eu acho que isso atinge bastante, né, o grupo, na maioria das vezes. Fora que os professores, eles vão ficando mais acostumados com a nossa presença em sala de aula, né... eles percebem que ali é, é para uma formação, para um desenvolvimento, então eles vão se soltando... as crianças também... No primeiro momento a gente percebe que eles ficam um pouco tensos, depois eles vão se acostumando com a situação.

Muitas vezes o professor ele traz os vídeos, a filmagem da sala sem a gente estar presente, e fala “olha, quer dar uma olhadinha. Acho que ficou muito bacana. De repente, é legal pra trabalhar em um H, acho que vai te servir... daquilo que a gente tava conversando...” Então isso vai ficando natural, né... a tentativa é que seja pra

isso mesmo, pra que gente desenvolva esse trabalho de formação, sem que seja algo combinado, definido, imposto pela coordenação, né... que eles aceitem.

Quando o grupo de professores, às vezes a gente percebe que tem um pouco ainda de incômodo com isso, muitas vezes eu trago vídeos da própria rede. Tenho acesso alguns por ter participado da formação continuada como formadora. Então muitas vezes eu procuro trazer algo real da nossa própria rede, pra que eles analisem, então eu faço das duas formas.

Elis... e... é que... que conteúdos que têm sido abordados é... de matemática? Que matemática que tem sido trazida pra dentro da escola e qual matemática os professores estão é... ensinando bem, estão utilizando...

É... assim, eu percebo um... há um dificultador esse ano especificamente, uma dificuldade muito grande. Eu atribuo alguns fatores. Um pouco é porque a gente, eu tenho uma quantidade muito grande de professores novos, né... que se formaram há pouco e estão dando aula pela primeira, segunda vez, apenas, é... de conteúdo, a resolução de problemas, como metodologia, de um modo geral, eu acho que é um dificultador ainda. Especificamente na matemática, a gente sempre... eu sempre pro... começo trabalhando as etapas de uma resolução de problema porque eu que acho isso é fundamental pra que eles consigam desenvolver, né, é... as teorias dos campos conceituais que eu percebo que... entra ano, sai ano, parece que isso não entra na cabeça do professor, daí eu atribuo

APÊNDICE C – Transcrição da conversa com Zélia

Fale primeiro sobre coordenação. O que você acha que é essa figura do coordenador?

Então, tá bom. No momento, agora a gente está atualizado. Eu fico pensando que eu tenho 34 anos de Magistério. No início da minha carreira, nem existia esse figura do Coordenador Pedagógico. Não existia nas escolas particulares, nem nas públicas. Isso lá nos anos... Eu comecei minha carreira em 80, 81... Essa figura não existia. Era a direção e o professor. E o professor tinha que chegar na escola e ser detentor daquele conteúdo que ele tinha que dar e, se ele não soubesse tinha que se virar. Só existia cobrança do diretor... Se ele estava indo bem ou não estava indo bem, se ele era bom professor ou não.

Bom, aí com o passar dos anos, principalmente quando eu vim aqui pra rede de Rio Preto, a gente começou a ver, eu particularmente comecei a ver a figura do Coordenador Pedagógico. Quando ele começou, quando surgiu esse cargo, essa função, nem ele sabia o que ele fazia. Então, ele era um auxiliar do professor, mas ele auxiliava o diretor e o professor. O que ele fazia era organização de festas... geralmente tinha uma habilidade pra fazer painel.

Ele não era formador nessa época e também era um fiscalizador. Cobrar, auxiliar o professor em algumas atividades... Talvez até “se você chegasse e tivesse uma dificuldade em relação a algum conteúdo que você tinha que dar, talvez você buscasse com esse coordenador”.

Tá, quando eu cheguei aqui na rede, em 96, 97, eu fui conhecer melhor o Coordenador Pedagógico. E aí a gente já começou a ver que o Coordenador não era fiscalizador... Porque muitos também enxergavam o Coordenador Pedagógico como uma figura decorativa, não tinha muita função na escola ou tinha um monte, menos ser formador.

Daí, a gente começou a falar muito dessa formação, formação continuada... Surgiu todo esse termo, que o professor precisava continuar estudando, porque tinham muitos professores antigos que achavam que o que eles sabiam bastava. Mas a sociedade muda, tudo evolui e ninguém é detentor de todo o saber.

Havia a necessidade de mudança? Sim. Mudança no que? Porque houve mudança na Educação, quando se parou de se pensar no que o aluno deve aprender, para

pensar em como o aluno deve aprender. E aí, quando surgiu esse viés de como o aluno aprende, “Eu tenho que olhar pra isso!”, alguns professores ficaram em dúvida do que ensinar, e aí surgiu o coordenador como formador, que tinha que buscar alternativas, estratégias, buscar uma maneira de ajudar esse seu professor a avançar. Então, surge o coordenador pedagógico como formador, que hoje é o seu principal papel.

É... Quando você falou que antigamente o coordenador era fiscalizador e que, às vezes, se o professor tivesse alguma dificuldade no conteúdo, poderia recorrer a ele... eu fico pensando assim...

Poderia...

...Se ele era o fiscal...

Deixa eu te falar: Poderia, mas nenhum professor ia buscar. Por quê? Porque ele tinha medo. Ele tinha medo de se expor, ele tinha medo de ser taxado de incompetente, de burro, então ele não buscava, deveria buscar... Buscava só se houvesse uma relação muito boa entre eles.

E acho que isso contribuía para o coordenador ser cada vez mais decorativo mesmo na escola, você não acha?

Isso, ele era papel decorativo. Aí quando surgiu esse coordenador como articulador eu já estava na rede. Eu não vivenciei nenhum coordenador aqui na rede que foi formador. Enquanto professora, não. Quando eu passei a ser coordenadora, que a formação dada pela Secretaria, para atestar para o coordenador: “Você é responsável pela formação do grupo!”. Foi aí que a gente foi “caindo a ficha” e aí a gente foi atrás de estudar, porque, para você ser um formador, o que você sabia como professor, não bastava... Você tem que ir um pouco além. Para ser coordenador, formador, você tem que estudar muito!

Você tem que ser o seu próprio formador...

Seu próprio formador.

Então, hoje... hoje, com toda a literatura que está aí, o principal papel do coordenador dentro da escola, é ser formador. Todos já assumiram esse papel? Vamos olhar só para a nossa rede. Não! Por quê? A gente já viveu essa experiência,

eu tive também essa experiência de Secretária, de acompanhar coordenadores e muitos ainda não tomaram para si essa responsabilidade, até mesmo por insegurança, por falta de estudo, não sei... nem todos, mas a grande maioria sim. Principalmente os que estão chegando agora, eles vem com a formação assim, até mesmo na literatura, pra estudar pro concurso, está lá dizendo que ele é formador. Então, quando ele assume, assume sabendo o que é. E ele vai procurar saber como... Porque a literatura vai te dizer o que você deve ser, o que você deve saber, mas não te diz como.

Às vezes eu tenho a impressão que o coordenador já sabe que é o formador, mas que... apesar disso, ele ainda se sente na obrigação de abraçar muitas outras atribuições. É difícil para ele dizer: “Não, isso não é da minha função!”. Porque, na verdade, a gente não tem uma legislação muito clara para recorrer e dizer “Isso é minha função, isso não é...”

Porque aqui nas escolas municipais, nós temos diretores que não validam essa função do coordenador, ou validam como uma coisa que faz parte, mas que tem outras... Acaba como um desvio de função. E muitas vezes você assume a função administrativa, de disciplina de aluno, problemas com funcionários e vai indo... Te desvia. O coordenador, para ser formador, precisa ter tempo para estudar. Você não tem tempo para estudar, você não tem tempo pra fazer uma pauta formativa bem feita... Você às vezes faz, mas percebe que falta algo. Você não tem tempo efetivo de observação em sala de aula e para você atingir seu grupo, você tem que ser muito perspicaz, você tem que observar essas rotinas que as professoras planejam... Elas também são um direcionador para você perceber a necessidade do seu grupo e essas necessidades...

Telefone toca. Interrupção na entrevista.

Isso, Zélia. Então, já que você tocou nisso, de necessidade formativa, vamos falar dela. Como é que você identifica mesmo essas necessidades do seu grupo? Você estava falando da rotina, né?

Isso. É uma das formas, né? Aqui, o meu grupo, ele me fornece a rotina com antecedência, da semana... o que ele preparou para semana... e ele faz a rotina. Dentro daquela rotina, que ela é muito sucinta, é... Quando eu tenho dúvida de

alguma coisa, que eu percebo alguma coisa que não estava dentro do contexto, imediatamente eu já vou conversar com esse professor e, nessa conversa, muitas vezes eu detecto ali uma necessidade de uma formação... que tem alguma coisa faltando ali. Então, a rotina é um direcionador...

A observação efetiva em sala de aula... o registro que o professor também faz... É... ele faz alguns registros quando ele precisa... Às vezes, eu leio esses registros e eu também faço esses registros... Então, eu olho para isso também. E o que o seria o ideal? Seria uma observação mais efetiva para gente ter uma tematização da prática.

E a gente tem que ser sincero, isso acontece não escola? Raramente. Por quê? Nós estávamos falando da falta de tempo do coordenador, e o coordenador acaba sendo tanta coisa na escola. Hoje, eu fico assim, observando... Se a gente tivesse um amparo mais... Da direção, você teria um tempo melhor. Se o diretor entendesse: “Não, o coordenador precisa observar em sala de aula”. Mas, se você vai pra sala de aula, você é interrompido, você é chamado... Você... Uma série de coisas acontecem e a gente foge do foco.

E fora que até ir para sala de aula, depois trazer esse vídeo para tematizar, tem um processo anterior, né?

Isso.

Que seria o planejar junto... Então, você tem que ter um tempo muito grande de dedicação para aquela sala que você...

Isso, teria que ter esse tempo muito grande. E muitas vezes, a gente também tem que... Por exemplo, “Você quer tematizar?” Você tem que levar pra sua casa, você tem que fazer na sua casa, porque você não consegue fazer na escola. Não consegue, porque você não consegue se concentrar, você não tem tempo, você é interrompido...

Você fala para assistir o vídeo?

Para assistir o vídeo, para olhar, para detectar, para prestar atenção nos detalhes, o próprio...

Para cortar...

Para cortar... O próprio barulho, o movimento que a escola tem, porque hoje nós estamos num silêncio. Tudo que acontece na dinâmica da escola, não permite que você faça isso. Então, você se sobrecarrega, você leva para casa e isso causa todo um outro transtorno, que vai além da sua função.

Zélia, e assim, você falou de detectar... Detectar o que? Eu queria que você explicasse como você entende a tematização. E explica como seria esse corte num filme...

Por exemplo, a gente está olhando, observando uma sala de aula para ajudar esse professor a ensinar melhor e para que os alunos aprendam melhor. Então, a gente vai olhar as intervenções ou não intervenções feitas pelo professor naquela atividade. Então, você planeja, tem um objetivo e você tem como a criança deve aprender aquilo ali. Então, o que eu percebo, assim, nas dificuldades apresentadas, por exemplo, crianças... Por isso, a gente tem que filmar com detalhes, observar, a escuta da fala das crianças, porque é no momento das intervenções ou não intervenções desse professor que você vai detectar as possíveis falhas ou acertos. Você também detecta os acertos porque você usa esses acertos como bons modelos para tematização, né?

Para professores...

Isso.

...Que, de repente, estão iniciando ou não, né? Tem professores antigos também, né?...

Que insistem em não mudar sua prática. Então, aí, esse olhar para esses filmes, demanda muito tempo, demanda muita atenção. Quantas vezes você vai ter que assistir? Não é uma, nem duas. Porque é o que nós estamos falando, nós vamos ter que olhar pra esse vídeo com dois vieses. Um, que você vai ter que chamar o professor no particular, e ajudar: “Olha, vê... Nessa atividade o que você poderia ter feito?” ou “O que você percebe aí?”, que é uma coisa particular. E falei agora também dos bons modelos, porque esses, sim, você leva para o grupo. Porque você não vai expor um professor para o grupo todo... Essa seria a ideal.

Então, você corta esses... Porque não dá para passar o vídeo todo.

Isso, isso. Igual eu estou te falando... Momentos que você foca e também você vai ter que pensar naquilo ali, em qual a formação que você quer dar naquele momento ali, sobre aquele momento que você filmou. É igual você falou: só pra professores novos? Não. A gente tem professores há muito tempo na rede e que não querem mudar sua prática ou não sabem mudar sua prática, e talvez com essa tematização, com esses modelos, você consiga atingir esse professor.

Porque, às vezes, só o falar, só o pedir, não vai mudar. E mesmo assim, mesmo a gente fazendo essas atividades, tem alguns que... É o maior desafio. Você não tem essa pergunta aqui... Mas qual é o maior desafio do Coordenador Pedagógico? Para mim, o maior desafio é auxiliar professores a mudar as suas práticas, a implantar práticas inovadoras. Ou seja, aquele modo que ele ensina há anos, não está surtindo mais efeitos, e ele não compreende isso, porque o defeito não está nele, o defeito está no outro. As crianças que não estudam, são as crianças que não fazem a tarefa, as crianças que não tem interesse, são as crianças que são preguiçosas e ele não consegue enxergar...

São os pais que não ajudam...

Isso, são os pais que não colaboram... Sempre no outro e não olha pra si e fala assim: “nossa, eu preciso mudar”. Então, é o nosso maior desafio. Por quê? Porque para você também ser um coordenador e ser efetivo no seu grupo, primeiro você tem que criar um vínculo, você tem que ser aceito, você tem que ser respeitado. Você tem que ser respeitado pelo que? Pelo teu trabalho. Então, você se dedica muito, você “vai comendo pelas beiradas”. Porque se você também bater de frente com o professor, você chegar para ele e falar assim: “Olha, você precisa mudar. Você não está vendo que não está dando certo?”, você criou uma barreira grande. Ele não vai mudar nunca e às vezes, até o que ele sabia de bom, ele deixa de fazer. Então, tem que ser uma coisa de formiguinha. É cansativo e é estressante... Para todo mundo.

Você citou então uma estratégia formativa, a tematização da prática. Que outras você usa?

As mais usadas, assim, que eu vejo com as colegas também, é a dupla conceitualização. Ela também tem um poder muito grande, eficaz, né? Porque você põe o professor direto com o objeto do ensino e a estratégia, do que e como fazer. E

ele se coloca no lugar de aprendiz também, da vivência, e isso ajuda muito. Foi o que eu estava conversando com você, que você estava me perguntando o que eu fiz...

Isso, já aproveita e me conta uma boa experiência de formação.

Este ano, eu não dei ainda uma formação específica de matemática. Eu tava muito ainda na... A gente foi olhar para Base, para Língua, principalmente produção de texto, que é bem... Puxado para o coordenador ajudar esses professores avançarem... Mas, no ano passado, pelo contrário, eu ajudei mais na matemática, e um deles foi... eu detectei elas reclamando muito que as crianças, em todos os anos, têm muita dificuldade no sistema de numeração decimal. Então, eu fui fazer uma dupla conceitualização para elas ajudarem as crianças a aprenderem as regularidades do quadro numérico através do jogo.

Então, foi uma dupla conceitualização que eu as coloquei na situação de jogo, bem como as crianças jogariam. E eu vi muito envolvimento delas. Além delas gostarem de jogar, elas sentiram prazer naquilo ali... Eles viram realmente que a criança consegue construir um conhecimento com aquele jogo, fazendo ajustes, cada um para o seu ano, que é aquele jogo, se não me engano ele chama "Mais um, menos um. Mais dez, menos dez", que é mais ou menos assim esse jogo. E foi uma dupla conceitualização, né?

E por que foi uma dupla? A primeira conceitualização estaria no jogo?

O jogo. O jogo como recurso, que a gente sabe que ele é prazeroso para as crianças e o olhar para o objeto de ensino, que seria olhar para as regularidades do sistema de numeração decimal do quadro numérico. Depois a gente foi e discutiu sobre isso. Houve uma observadora que ficou anotando ali todas as falas e depois a gente discutiu sobre isso. E foi muito bom quando elas iam colocando esses desafios, aumentando os desafios, porque como elas eram do primeiro ao quinto ano, os desafios poderiam ser maiores para o Ciclo II. Então, esse comentário, quando elas foram discutir, porque a gente discutiu sobre isso...

Essa segunda conceitualização ficou ali nessa adaptação da situação para sua sala, é isso?

Isso. E eu acredito também que até algumas regularidades que algumas não observaram. Por quê? A gente também estava falando de diferenciação do grupo. Nós temos um grupo, infelizmente... Minha escola é considerada com um grupo efetivo, que não é rotativo o tempo todo, porém, existem os afastamentos. Então, acaba mudando sim. Hoje eu tenho seis professores contratados na minha escola, substituindo efetivos. Então, essas às vezes vem substituir, estão iniciando a carreira...

Por licença prêmio também, né? Não só saúde...

Isso, por tudo. Para assumir outro cargo, no caso, igual a Maria tá assumindo outro cargo e aí, o que acontece? A gente percebe que tem chegado até nós, gente até que tem problema pra entender até o domínio da matéria, né? Então, é uma dupla conceitualização que envolve todas as estratégias, porque a gente ajuda... Muitas das nossas professoras têm um domínio muito grande com numeração decimal, mas ainda existe uma prática mecânica, repetitiva, mas que domina. Outras, chegam para nós e não dominam nem conteúdo. Então, a gente vê que há um crescimento nesse sentido também.

Nossa... Foi bom você tocar nesse ponto, para a gente falar da formação inicial. As professoras têm chegado com uma formação inicial deficitária, né? E assim, se a gente for pensar no coordenador, você acredita que ele está formado para fazer a formação dos professores em educação matemática?

Não, não. Ainda hoje nenhuma instituição de ensino superior dá uma formação para ser Coordenador Pedagógico. Você sai com o certificado para gestão, está lá, autorizado... Como chama o certificado?... Mas está autorizado a ser gestor, né? Mas você não tem formação nenhuma para ser formador em nenhum dos conteúdos, nenhuma das disciplinas... Para nada. O que eu acredito é, que o coordenador que queira ser realmente um formador é... primeiro, que sem a vivência de sala de aula, por mais que ele tenha embasamento teórico, ele não vai conseguir ser uma bom formador, só teoria... Porque, olha, a formação inicial que agente tem ela é ótima, porque ela nos coloca em contato com as teorias educacionais vigentes, nesse momento que se aprende muito sobre a parte teórica. Tem estágio? Tem, mas esses estágios estão longe de ser igual aos dos médicos, que fazem uma residência. É mais para cumprir um protocolo. Pouca observação. Poucas levam

uma experiência efetiva de um estágio... Então, primeiro, você tem que vivenciar, você tem que estudar, você tem que vivenciar, porque aí sim você consegue ser um formador. Você tendo a formação inicial, a parte teórica, você consegue se formar em serviço, porque o coordenador sai da sala de aula e se forma em serviço o tempo inteiro, só que essa bagagem, essa experiência que ele traz é muito importante, porque quando você conversa com o professor e você diz assim: “Quando eu estava em sala de aula e eu vivi tal situação...”, isso torna a sua formação mais efetiva, mais crédula, eu falo...

Porque você está apontando uma experiência que você viveu e aquilo teve um significado para você e pode ajudá-lo?

Isso. Eu até citei aqui, né, quando a gente fala dessa formação, que Paulo Freire fala que a prática não é nada sem a teoria e a teoria não é nada sem a prática, e só uma complementa a outra. E o formador pedagógico não tem como fugir disso. Inclusive, na nossa rede, é uma estratégia que tem, porque para você assumir o cargo, mesmo você passando no concurso, você tem que ter uns anos de sala de aula.

O edital diz... Três anos...

É... Não, não. Cinco para professor ser coordenador e três para você ir pra supervisão, de gestor.

Ah, certo.

É... Eu ainda acho pouco, porque eu só cheguei a ser coordenadora depois de uns quinze anos de professora. Eu, assim, me senti muito segura, mas segura nessa questão da vivência, da experiência vivida, mas não segura da teoria. Por quê? Porque eu vejo que cada dia tenho que te dar coisas novas, a cada dia eu estudo umas coisas que vão surgindo e que tem que olhar, porque tudo está mudando. Você não pode também ficar preso na sua prática de vinte anos atrás, que ela também não surte efeito hoje. É o que eu tô falando, se o professor antigo tem dificuldade de mudar sua prática... Se você coordenador, assumir a coordenação com uma prática que você tinha de vinte anos atrás, também não vai dar certo, né? Porque você também está recebendo professoras que estão se formando agora e

que olham para essa teoria nova, que vem com vontade de querer aprender, e elas também são estudiosas e, se você não for junto, você se perde nesse grupo.

Zélia, vamos voltar naquele... Naquela sua experiência com o quadro numérico. Por que é que você achou que essa determinada experiência foi significativa?

Porque, além do envolvimento ali, no momento, que foi em HTPC, eu as vi depois jogando com os alunos efetivamente. Eu tive a oportunidade de assistir algumas e, como nós fizemos quadros bem grandes, quase de um metro por um metro, pra que as crianças sentassem em volta no chão...

Nossa, que bacana!

Então, isso aconteceu muito aqui no pátio, principalmente no Ciclo I, entre segundos e terceiros anos, elas vieram jogar aqui e a gente pôde acompanhar, e depois elas compartilharam... Porque eu vi o jogo, assisti, e depois pedi para elas compartilharem lá, e elas ficaram impressionadas em o quanto as crianças avançaram... O quanto às crianças avançaram! Principalmente segundo ano.

Então, na verdade, você gostou porque depois você viu isso acontecendo na escola...

Acontecendo! E depois a professora relatando de que realmente fez efeito! E esse jogo, ele está ali, tá montado uns dez aqui nessa sala de reforço. Elas ainda jogam com os alunos, utilizam muito no reforço, que é o que eu tenho tentado inovar, nessa única hora de reforço, essa mudança de prática, porque se a criança não aprende daquela maneira na sala de aula, aqui fora tem que ser diferente. Eu tenho um grupo de professoras que entendem muito isso e fazem muito isso, que me ajudam bastante, porque elas exemplificam às outras e eu montei uma sala aqui, que se você for olhar, só tem material manipulativo, que é o que eu gosto...

Ah, eu quero olhar!

Eu falo pra elas: “Aqui, no reforço, utilizem o que está aqui, porque é só com isso que vocês vão ajudar essas crianças avançarem. Não adianta você trazer a mesma prática que você está usando lá na sala de aula e que seu aluno não deu conta, pra cá. Não vai adiantar. É uma hora perdida”.

E nesse momento como você se sentiu como formadora?

Com esse jogo? Foi um que eu pesquisei... Eu to aqui tentando puxar pela memória, de onde foi que eu tirei ele, se eu vivenciei... Então, eu olhei para ele, eu me dediquei muito. Então, quando eu vi isso dando resultado com os alunos, eu vi que realmente a gente consegue fazer uma diferença! E a nossa diferença tem que acontecer dentro da sala de aula, caso contrário não adianta nada.

Existe uma outra parte também, que nós não falamos da formação, que é o estudo teórico. Eu também faço estudo teórico, muito. Por quê? Porque não adianta também eu fazer esse jogo, a dupla conceitualização para elas discutirem e eu não estar apresentando para elas a teoria que está ali por trás. Então, eu também faço o estudo teórico, a gente olha para essa parte também. “O porquê daquilo”. Foi até bom, porque quando as meninas trouxeram para o outro grupo o que aconteceu com as crianças, eu fui e pesquisei a parte teórica e trouxe depois. E aí, quando a gente faz isso, a teoria faz diferença.

Faz sentido...

Faz sentido. Quando você faz... Eu percebi já também, na minha experiência... quando a gente estuda a parte teórica primeiro e depois faz uma dupla conceitualização, é diferente. A parte teórica fica meio abandonada. Agora, quando você faz o inverso, que foi o que eu fiz..., Eu senti muito prazer e isso ajuda você crescer, né? Você cresce e fala: “Ah, estou no caminho certo”.

Perfeito! E assim, que outras experiências você tem visto com... Dos professores com a Matemática? Que Matemática que você tá vendo circular na escola?

Então, meu grupo de professores é muito grande, é de vinte e um. Infelizmente eu ainda vejo matemática... Dada para as crianças com conceito pronto. Ainda vejo! Mesmo quando a gente discute muito a resolução de problemas como recurso, como metodologia para se ensinar matemática e qualquer outro conteúdo, disciplina, existe ainda um equívoco em algumas professoras. Graças a Deus, no meu grupo são poucas... de entender... o que é essa resolução de problemas? Elas ainda estão focadas naqueles probleminhas em que a criança lê e resolve por um algoritmo e acredita que com aquilo ali, ela está dando resolução de problema. Elas ainda não entenderam que a resolução de problemas é você encher a criança de perguntas e

as crianças vão te dando respostas e, dessas respostas, vai formulando mais perguntas que levam a criança a pensar... e é nesse pensar que a criança constrói seu conhecimento. Isso pode ser feito através do jogo. Igual eu estou falando, jogar sem intervenção, sem problematizar, também não adianta nada. Então, eu vejo essa prática. Já com o outro grupo que, graças a Deus, é o maior, elas trabalham com essa resolução de problemas que eu acho muito interessante. Outro dia eu fui numa sala, nem fui para observar... eu fui numa sala de segundo ano e eu entrei na sala a professora estava dando uma atividade. E ela tinha feito uma ou duas perguntas e as crianças se envolveram nas respostas, e eu acabei me empolgando e fui fazendo mais, mais e mais, e elas davam uma resposta e eu questionava o porquê disso...

E era sobre o que?

Na verdade, não era na matemática. Mas eu achei assim, que era...

A metodologia de resolução de problemas...

A metodologia. Foi o seguinte: eles estavam discutindo... As crianças tinham que descrever a cena que eles estavam vendo e era o mar. Era o mar, umas coisas assim... e elas tinham que descrever o que elas estavam vendo ali. Acho que era para tirar recursos da natureza, algo assim... E eu, passando o olho, a criança tinha respondido em uma das perguntas do que eles estavam vendo, a criança escreveu "rio". E a professora falando.., Quando eu vi o menino escrevendo rio, eu perguntei: "Isso aqui é um rio?" e ele falou: "É". Eu disse: "Você conhece o mar?" e ele disse: "Não". Aí eu joguei para o grupo todo assim: "Quem conhece o mar aqui?", Aí alguns levantaram a mão e outros não. Eu disse: "Mar e rio são a mesma coisa?". Alguns responderam que era e outros que não. Aí eu perguntei: "É ou não é?", e tem sempre um mais espertinho... e falou: "Não é" e eu fui perguntando qual era a diferença. Uma falou assim: "Os dois tem água" e eu falei "Certo, mas você me falou o que eles tem de igual. Quais são as diferenças?". E aí eles começaram a falar. Um disse: "Ah, a água do mar tem sal". "E água do rio chama como?" e eles disseram: "Doce". Eu perguntei: "Por quê? Ela tem açúcar?". Eles disseram: "Não!" e eu respondi: "Então por que é doce?" "Ah, porque a outra é salgada". Então eu fui perguntado e eles foram diferenciando todos os pontos. Eles foram detectando o que tinha de diferente. Eu fui perguntando o que tinha de diferente e eles foram dizendo que o mar tinha onda, no rio não tinha – nós discutimos sobre as marolas, que o vento faz no rio – , os tipos de animais... Então eles foram me falando e eu fui

perguntando... se tinha tubarão no rio... E a gente foi e foi e foi e foi, e, só com perguntas, as crianças demonstraram tudo isso. Eu fiquei uns quarenta minutos na sala do segundo ano. E as crianças foram, foram, foram crescendo em todo aquele conhecimento e eu voltei para o menino depois e perguntei para ele. E as crianças tinham dito que aquilo era o mar... E eu perguntei: “E agora, você acha que isso daqui é o mar ou o rio?” e ele: “É o mar”, e eu perguntei: “Mas qual é a diferença?” e aí ele foi falando as diferenças, as ondas, tem não sei o que...

Foi surgindo no relato.

E mesmo ele não tendo ido ao mar, porque ele não conhece, mas pelo que ouviu as crianças falarem, ele construiu a diferença entre o rio e o mar naquele momento.

Que, na verdade, é uma relação matemática, né? Se você está comparando duas coisas...

É. Isso é fato. Então, eu vi que a professora ficou muito surpresa do tanto de pergunta que eu fiz. Em nenhum momento eu dei respostas. Todas diziam uma coisa e daquilo eu fazia outra pergunta. Outros diziam, eu fazia pergunta. Então, eu falei que se eu tivesse podido filmar aquilo, eu teria levado aquilo para sala de aula, porque... Perdão, para tematização, para elas entenderem o que é resolução de problemas, porque ainda existe uma dificuldade muito grande em alguns professores...

Mas eu acho assim, que só esse seu depoimento carregado de empolgação, seria o suficiente...

É verdade, é uma boa. A professora poderia atestar, né? Porque ele estava ali. E ela ficou muda assistindo ali. Eu percebi que olhava para um, para outro assim, sabe? É lógico que ela se deliciava com a resposta dos alunos, mas ela estava surpresa, porque em nenhum momento, até quando houve perguntas deles pra mim, eu respondi. Eu devolvia para o grupo. E eu falo assim: “Como que faz?”, porque eu gostaria que todo mundo tivesse essa...

Abertura...

Abertura para crescer.

...Para o Coordenador Pedagógico ali dentro da sala como parceiro, né?

E outra também, né? Eu fui num outro segundo ano... Deixa eu te contar! Eles também estavam trabalhando no livro de História, e estava falando sobre a identidade, e aí eu entrei na hora e eu sempre paro e peço para a professora continuar. Então, eu fiquei prestando atenção ali no que estavam fazendo e aí eu vi que estava muito supérfluo. “Aí, é uma identidade, tem a foto e não sei o que...”, e eu falei “não pode ficar só nisso, né?” Aí teve uma criança que falou: “Ah, e tem aquele negócio que faz com o dedão, assim...”. E aí eu entrei. “O que é que é isso?”, e a outra respondeu que era a digital. “Tá, mas o que é digital?”, e fui perguntando: “E por que vocês acham que se coloca isso nesse documento? Por que é importante?”. Até, olha, foi um tempão... Até que eu conseguisse tirar deles, que eles respondessem pra mim, sem que eu dissesse que cada uma tem uma diferente. Inclusive, teve uma criança que me respondeu assim: “O celular da minha mãe só abre com a digital dela, quando ela põe do dedão” e eu falei assim: “Ah...”. Então foi aí, que eu busquei o que eles não estavam conseguindo responder... que nós somos únicos, a identificação, que cada uma tem um e não é igual. Eu não estava conseguindo que eles chegassem nisso. Quando essa criança deu essa ideia, eu falei assim: “Então me explica porque o seu dedo ou o meu não abrem o celular da sua mãe”. Aí ela fala assim: “Porque é diferente” e eu: “O que é diferente?” e aí eles olhavam para o dedinho, e foi e foi, até que alguém respondeu: “Cada um de nós tem essas linhazinhas diferentes”. E foi muito interessante. E foi na sala da Fernanda e a Fernanda consegue ajudar com perguntas, e aí fomos nós duas fazendo, ela já auxiliou. E foi muito legal, as crianças construíram esse conhecimento também. E aí a gente foi para o lado do “Só a digital que a gente não tem igual?”. Depois a gente foi ver todas as diferenças. As diferenças que nós temos de pele, de cor, disso, daquilo e foi uma aula que depois eu deixei pra Fernanda e falei que estava uma riqueza. Aí depois, ela veio me contar como ela foi para as várias diferenças. Ela foi para os olhos, para cor de olho e depois que existe uma identidade na íris, porque a Fernanda também tem o conhecimento bem... Depois ela veio me contar o quanto... Eu falei: “Fernanda, agora raciocina comigo: quanto as crianças aprenderam?”. É isso que a gente tem que ajudar todo mundo a entender. Que, às vezes, está só uma pergunta ali: “Uma identidade, tá. Tem a foto, tem a digital”, pronto e acabou, “cadê a construção do conhecimento dessas crianças que vai muito além daquilo?” Também foi muito bom. Então...

Eu quero ver melhor a sala, porque eu também vou fazer uma sala de jogos...

APÊNDICE D – Transcrição da conversa com Marisa

Quando eu falo do papel, do que é ser coordenador, fiquei pensando muito na escola como um organismo vivo. E pensei até numa obra... uma obra de arte que seria uma peça para orquestra... uma música, uma obra que foi pensada, em conjunto. O diretor e o coordenador, é..., o diretor mais como quem faz o arranjo, é o produtor, que trabalha na estrutura, na organização, na logística que garante o bom espetáculo.

No evento em si, né?

No evento. Isso. Vai ter um evento, então ele é o produtor. Ele pensa na logística, na estrutura. E o coordenador é aquele que vai reger. E essa regência, a melodia... é o fazer pedagógico. Eu pensei muito nessa alegoria... E, pensando no coordenador... ele é quem vai dar o tom, o ritmo, o andamento, porque o pedagógico é a essência da escola. Não adianta ter a estrutura, os recursos... a essência da escola, aquilo que dá vida, que pulsa, é o aluno aprendendo.

Então, acho que o fazer pedagógico precisa ser o centro de tudo. Foi assim que pensei nessa alegoria da orquestra. O coordenador tem a partitura... o projeto político pedagógico, o currículo toda essa documentação que organiza a escola... E os músicos seriam os professores nessa apresentação.

E professor é toda essa diversidade, né? Penso em cada um como instrumentos: uns são mais graves, outros mais delicados e suaves, como os instrumentos de corda... Acho que o professor... cada um é um, com sua história, seu tempo, com seus saberes e também seus não saberes, porque todos eles têm um sonho, uma vontade, que é o de promover a aprendizagem dos alunos.

Fantástico! Estou impressionada com essa alegoria sua.

É?... E essa orquestra tem uma plateia... que são os alunos.

Então, se a melodia é harmoniosa está bem ensaiada... está afinada... você tem um encantamento... Os alunos sonham, eles aprendem com essa vivacidade, com essa coisa que pulsa!

Mas se a orquestra não tiver essa afinação, você vai ter essa plateia mais passiva, mais apática.

Eu pensei nessa alegoria, no papel desse coordenador, que é aquele que mobiliza. Ele precisa ter uma capacidade, uma sensibilidade, e uma percepção de investigador, que precisa olhar o todo da escola, para poder pensar no grupo, em cada professor e na escola como um todo, como está organizada, como ela está funcionando. Investigar quais são os pontos que ele precisa focar para ter uma grande transformação.

Eu acho que isso é o que move, o que mobiliza o fazer do coordenador. É uma tarefa que é complexa e a gente vai, aos poucos, por aproximações sucessivas, se tornando cada vez mais competente para exercê-la.

Eu falo pela minha experiência, desses dezoito anos... dezenove anos de coordenação, a gente passa por todas essas fases. De começar como alguém que ainda se confunde no papel de professor. A gente não sabe muito bem... até conseguir ter consciência desse seu real papel de formador. Então, eu acho que tem todo esse fazer, o percurso que constitui esse ser coordenador.

Gente, eu ainda estou pensando na sua alegoria... Estou tão encantada que perdi a pergunta... a próxima pergunta. Eu acho que seria bom, aqui, você contar uma experiência forte sua, que tenha sido significativa em relação à coordenação.

Bom, eu vou falar um pouquinho da experiência que eu tive no ano passado... no retorno para escola, depois de um bom tempo afastada e que estudei. na SME

Estuda muito, né?

Então, uma outra questão que não pode perder de vista é que o coordenador precisa gostar de estudar, precisa mergulhar profundamente para poder enxergar com esse olhar mais sensível e investigativo o que está por trás das práticas dos professores, entender sua concepção e realmente atuar de forma que transponha, que ele possa transformar e mudar.

E tem um exercício de estabelecer parcerias com o grupo, de quem você ganha mais confiança, tem aquela empatia, de você conseguir chegar e... e planejar atividades juntas, situações em que o professor possa realizar e socializar, por exemplo, para os colegas.

Ano passado eu trabalhei bastante com o foco na matemática. Percebi pelas pautas dos anos anteriores que não havia esse foco. A gente vê 70%, quase 80%, das

pautas dos coordenadores mais voltado para Língua Portuguesa do que para Matemática. E, olhando as pautas, vendo também todo o processo de evolução das avaliações internas e externas no planejamento, na análise vi que o desempenho em Língua Portuguesa tinha um percentual mais elevado e a Matemática estava aquém.

É... olhando ainda para os fazeres. Se a gente tem esse resultado aparecendo nas avaliações internas e externas, tem que olhar também para a sala de aula e para o fazer do professor. O fazer dos professores, por meio das atividades de registro nos cadernos, dos materiais que circulam, o que eles selecionam para desenvolver a sua aula e como ele faz... o importante é o “como” também... é preciso promover a reflexão dessa prática, ver a didática. Então, pensando nessa situação cheguei à conclusão, que era preciso ter um foco muito maior em Matemática.

E, trabalhar matemática não é uma área tão tranquila, porque tenho mais facilidade e mais materiais em Língua. Fiquei pensando no que precisava organizar para isso e aí tem todo um processo de pesquisa. Depois de feita a análise dos resultados, eu pedi no HTPC para os professores também escreverem... fazerem—uma reflexão individual por meio de perguntas: Quais são as minhas reais necessidades formativas? “O que eu quero estudar este ano no HTPC?” Cada uma delas fez um registro... E, no consolidado, eu tive um grande número de professores - eu trabalho numa escola que tinham 22 professoras – que apontaram que eles tinham dificuldades específicas em Matemática, e apontaram inclusive para jogos: “a gente não sabe trabalhar com jogos”. Diante disso, pensei: bom, eu preciso organizar um plano de formação...

A organização de um plano de formação foi uma outra questão. Antes, há uns 10 anos atrás, eu fazia igual a todas as outras coordenadoras: elegia um tema numa semana, um tema na outra, quer dizer, eu atacava as urgências: Dessa forma, não tinha um processo de formação que aprofundasse dentro de uma temática ou dentro de uma área. Eu não sabia disso! Aprendi na formação.

Então, no ano de 2017 eu foquei: Parti de um diagnóstico de alunos. ~~E~~ combinei com os professores aquela sondagem inicial, com o ditado de números, as situações problemas no campo aditivo, multiplicativo. Tive todo um cuidado para poder consolidar, mas não é só consolidar, pedi que todos os professores enviassem o consolidado com as respectivas produções das crianças, e fui analisando: Quais eram as maiores dificuldades? Quais são os pontos que a sala tem fragilidade?

Como é que as crianças estão pensando? - porque a gente olha a ideia e também como eles estão registrando.

A partir disso, combinei com o grupo que nós precisaríamos ter o foco em estudos, na matemática. E aí o projeto se tornou alvo de uns vinte dias de reflexão. Fui buscar materiais, vídeos, textos, materiais de alunos, materiais que circulam na escola, livros, o EMAI, e tracei um plano, um cronograma, quais estratégias formativas utilizaria para um ano de trabalho.

Comecei o trabalho em HTPC. Com estudos, trouxe situações de sala de aula. E isso eu tive, assim, muito... não sei se é porque eu já trabalho com o grupo há muito tempo... elas chamam muito para entrar: “Olha, você quer vir ver? Entra aqui”. Eu sentava, observava. foram muitas turmas que entrei para ver, principalmente jogos. Toda vez que tinha uma situação de jogo - lá no primeiro ano como o “Jogo dos dedinhos”, “Boca do palhaço”, as atividades com fichas, com palitos – situações que eu ia lá para gravar, para fotografar, e trazia isso nos HTPCs.

Eu dizia: “Olha, tô vendo circulando essas situações que têm muito a ver com o que nós estamos estudamos”. Utilizei muito os materiais da professora Kátia Stocco, dos materiais manipulativos, que trabalha as regularidades do sistema de numeração.

O livro?

Sim. Estudamos alguns capítulos daquele material, porque ainda você não vê tantos o uso de material concreto, trabalhando a construção das regularidades. Então, a matemática ainda é prescritiva, muito linear, que ainda permanece em algumas práticas, ela precisa ser repensada. Quando você estimula o grupo, eles vão te chamando: “Ah, você acha que é assim?” Tenho muitas situações, inclusive, que foram filmadas, do primeiro ano, do segundo ano.

E alguma você levou pro HTPC pra tematizar, dessas que você filmou?

Eu levei duas: o *Jogo da Multiplicação*, jogos que o pessoal do terceiro ano estava trabalhando, e o *Cubra o Dobro*. Era de um manual do PNAIC. Quando eu organizei as pautas de HTPC, além do material teórico, utilizei a tematização, trouxe também materiais da Priscila Monteiro, com todas aquelas perguntas norteadoras, para eles observarem a estratégia da professora, as perguntas que fazia, a organização da turma. Fiz esse trabalho e a vivência dos jogos.

Em forma de dupla ou não?

Em grupos.

Digo, de dupla conceitualização?

Eu trabalhei, sim. Elas foram trazendo as situações de jogos que ocorriam na sala, foram mostrando como elas faziam o jogo e o grupo acabava jogando. Para a dupla conceitualização confeccionei quatro ou cinco jogos.

Na vivência do jogo...

Isso, nas vivências de jogos, elegia um observador por jogo que registrava tudo o que acontecia durante a jogada. Em cada jogo, os professores tinham que identificar os objetivos, o que os alunos aprendem, quais as intervenções que o professor precisa fazer, a qualidade das problematizações, como se sistematiza isso, porque, na verdade, nenhum jogo tinha como intenção promover o lazer, havia um propósito didático bem focado.

Foi esse movimento, de vivências... de poder aprender como se joga, identificar o conteúdo e ao vivenciar tomar consciência das condições didáticas que precisam ser garantidas. Nisso o observador é fundamental.

Isso foi significativo para você, esse trabalho? Porque você já tinha um *hall* teórico, por causa da formação.

Sim, eu acho que eu só consegui, primeiro, pensar nesse projeto como um todo porque tive, ao longo desses quatro ou cinco anos, investimento na minha formação. Porque, na verdade, quando você passa no concurso de coordenador, quando você se torna coordenador, você não tem uma específica, né? É um professor formado em Pedagogia, que é generalista.

Então, se você não tem uma especificidade, um conteúdo específico, você não tem todos os fundamentos, você não conhece o conteúdo de uma forma aprofundada. Então, ter esses momentos de formação, que foram contínuos pude aprofundar os conhecimentos, em relação aos conteúdos específicos, e a didática. Aprendi sobre as Teorias dos Campos Conceituais, do Vergnaud, o Estudo das Referências teóricas da professora Célia Carolina, da Patrícia Sadovsky, a própria professora Kátia Smole, de Maria José Diniz e as assessorias.

Tem um grupo de pensadores da didática da matemática que visa a transformação da didática. Acho que isso me deu um suporte muito grande para que eu pudesse construir um projeto que aprofunde nos conteúdos de matemática. E na escola percebi que elas tinham uma grande dificuldade na didática, não era no conteúdo em si, mas no *como* trabalhar. Era uma perspectiva de concepção, e o trabalho com concepção a gente precisa investir muito, não só na teoria, mas também na vivência e problematizar essa vivência.

Eu percebo assim, que a gente tem esse viés da didática da matemática mesmo em nossas formações. A gente tem muitos autores da didática da matemática que nos embasam, e tem a Célia costurando por fora, que seria a parte curricular, onde ela não toca só nos pontos que a gente observa nesses outros autores da didática da matemática, ela fala da importância da história da matemática, ela fala de jogos, de tecnologias para o ensino de matemática. Ela toca em pontos que os outros da educação matemática não tocam.

Acho que isso foi um grande divisor de água... mudou a forma como a gente via o estudo da matemática, principalmente a didática. Eu converso muito com os professores, que todo mundo quer acertar, mas, de repente, você não consegue ver uma grande transformação porque a forma de desenvolver o trabalho está pautado numa concepção que não promove compreensão.

Porque a filosofia, essa questão da concepção...

Sim. Você pode ter a melhor atividade, mas é o “como” eu dou vida, como eu materializo em forma de boas perguntas, que encaminhamentos eu proponho... Eu coloco o meu aluno como protagonista que tem voz na sala de aula? Que fez uma resolução que é socializada? Ele tem oportunidade de comparar a sua resolução com os demais? Então, acho que a grande transformação da matemática, que eu venho percebendo, é bem nesse viés. A forma como a matemática ganhou vida no fazer do professor quando ele traz essas situações, não só dos jogos, mas situações do cotidiano. Quer dizer, a matemática está na vida da gente, no dia a dia, e a gente percebe hoje essa vida chegando mesmo na sala de aula, por meio dessas atividades contextualizadas

Bom, a gente já falou sobre coordenação. A gente já falou sobre necessidades formativas. A gente já falou sobre como você identifica essas necessidades formativas do seu grupo...

Em relação às necessidades, quer dizer, depois de ter esse plano, tem todo um processo ainda do acompanhamento e eu consegui fazer no ano passado. Eu tive a experiência de entrar na sala de aula para observar e participar junto com o professor no momento do jogo, na hora daquela batalha, o que as crianças tinham como justificativa para as estratégias.

Vi muito no Ciclo II o trabalho com as atividades do Avançando com o Resto, que são as atividades de jogos de tabuleiro. Levei também no HTPC o jogo Carta na Testa e outros.

Tivemos muitas vivências. Como o foco era no campo multiplicativo, porque nós tínhamos uma dificuldade muito grande com os alunos para compreender o que está por trás das ideias de multiplicação, o comparativo, a proporcionalidade... era muito difícil para as crianças. Num total de 600 alunos, só 30% dos alunos acertavam essas ideias. Foi uma coisa que chocou muito o grupo ao ver essa realidade. Uma estratégia que deu muito resultado foi dar vida ao relato dos professores que faziam e que estava dando certo. Elas traziam no HTPC a situação. Além do relato oral, eu trazia também fotos da empolgação das crianças naquele momento, a ponto de eu trazer depois professores para trabalhar no HTPC.

Por exemplo, uma grande queixa era a de que os alunos não estudavam a tabuada, não decoravam ou não compreendiam. Eu tive uma professora do 5º ano, que sugeriu trabalhar com as Tábuas de Pitágoras. Ela fez com os seus alunos, e ensinou aos professores na lousa digital, modelizou inclusive utilizando papel crepom. Como fazemos isso com crianças do segundo ano? Ela foi construindo com os professores e isso foi de um resultado tão grande que na outra semana vi as professoras construindo as tábuas de pitágoras junto com as crianças, com papel crepom. Dar vida para as boas práticas que circulam na escola e valorizar, tem bom resultado.

Marisa, voltando naquele ponto que você disse sobre a formação do coordenador. O coordenador não tem uma formação específica, ele tem Pedagogia. E como ele supre essa necessidade de se aprofundar em algum determinado campo do saber, por exemplo, a matemática, o que você acha que

o coordenador... Você acha que ele está preparado pra isso? Vamos dizer assim.

Preparado, não. Porque ele, na verdade, sempre foi um professor generalista, teve um tempo de docência, passa num concurso, tem essa função, mas ele não tem ainda competência... Ele não tem ainda todos esses conteúdos conhecidos. Penso que é preciso ter uma política pública que garanta uma formação regular...

É ter um projeto de formação que não é individual do coordenador, mas centrado numa Secretaria de Educação que tenha uma equipe que possa aprofundar os estudos e ir fazendo essa mediação, promovendo encontros regulares, mensais ou quinzenais, com esse foco e é um trabalho de ir e vir. É uma alimentação teórica, uma proposição de boas situações e aí eu acho que entra também a questão da estratégia, você pode aprender por comparação, analisando uma situação e outra: Qual a concepção que rege a prática nesta situação? E nesta? O que é preciso transformar? Mas o CP também tem que sair com algo que precisa desenvolver, porque a gente aprende é fazendo. Trazer isso de volta, por meio de devolutivas ou como uma tarefa mesmo, e que ele possa trocar com os pares e com as pessoas que estão ali na orientação técnica.

E você dizendo isso me fez concordar com você, porque, se não for por tarefa, talvez aquilo passe... e não se torne uma prática efetiva, né? Mas o porquê disso não se transformar numa prática efetiva se você não tiver que cumprir uma tarefa, também é algo a se analisar. Aí me faz pensar no cotidiano do coordenador, né? Acho que a gente podia falar um pouco disso.

O cotidiano...

Ele é meio turbulento, né?

É, nós não temos ainda muita clareza quanto ao papel... É complexa a nossa tarefa, porque temos toda essa realidade do atendimento às necessidades gerais da escola. Tem pais, muitas crianças e temos as questões de mediação de conflitos, atendimento a grupos de pais, orientações para encaminhamentos para especialistas, muitos atendimentos, muitas justificativas. O coordenador precisa ter o foco muito grande para retornar para o seu fazer, para não se engolir pelos afazeres burocráticos. O que é importante? É você ter muita firmeza em relação ao seu papel, então temos que ter uma rotina organizada. Segunda-feira é o dia que eu

acompanho o PPM (preparo pedagógico de materiais) do Ciclo I de manhã, e a tarde eu tenho que preparar a pauta do HTPC.

Eu acho que é uma boa palavra para você investir aí.

Pensando no percurso, quando a gente começa na função do coordenador – no início, você não consegue transpor esse seu papel do professor e você acaba, de repente, atendendo muito os alunos, fazendo sondagens, tomando tabuada das crianças e isso eu fazia na escola como um todo, virando a professora da escola toda com os registros da hipótese das escritas e até mesmo das hipóteses de escrita de números. Eu mantinha um registro, acho que até muito maior que de muitos professores. E, à medida que vai tendo experiência, no percurso, de pesquisa, de práticas, vai trazendo você para uma consciência diferente, o de formador, organizando uma rotina estruturada para pensar na formação de seu grupo: eu não tenho mais que atender tantos alunos, eu tenho que ter um olhar mais distanciado, para poder enxergar o todo. Então, essa tomada de consciência vem também pelo desenvolvimento das competências, por meio dos estudos das estratégias formativas, desse *feeling* que é desenvolvida pelas formadoras nas reuniões.

O que reuniões de HTPCs articuladas promove como resultado lá na ponta, com os alunos? A preocupação que eu tenho de organizar uma pauta de HTPC com muito cuidado, desde a epígrafe, a leitura inicial, o objetivo principal, qual o conteúdo, quais atividades eu seleciono para promover uma desestabilização e se eu desestabilizo, preciso colocar alguma coisa no lugar e sistematizar.

Tudo isso é um processo de construção que vem pela experiência, de boas parcerias, de todo esse processo de formação que vai fortalecendo e nos dando toda a bagagem para poder ter essa atuação e que resulta em aprendizagem efetiva dos alunos.

E, além do HTPC, que outros momentos de formação você utiliza na escola, ou você enxerga como um bom momento de atuação?

O preparo de materiais. A gente tem três horas de preparo, quando os professores estão lá com os seus planos, organizando a sua rotina semanal. Nesse momento é preciso observar que atividades eles selecionam para materializar os seus conteúdos. É o momento em que o CP tem a oportunidade de fazer a intervenção: Por que você está selecionando essa atividade? O que você pretende? É nessa

conversa que você vai problematizando e sugerindo: Será que se você fizesse tal coisa, não melhoraria? Esse momento do PPM, é garantida por Ciclo, é o momento que eu sento mesmo para ver. Não é uma entrega de rotina burocrática, eu quero que isso ganhe vida e eu preciso estar presente para discutir. Também gosto muito de estar dentro da sala para ver como isso está acontecendo, porque é possível ter um planejamento e no do desenvolvimento acontecer outro, é preciso esse olhar.

É. Tem professores que têm uma boa escrita e um bom planejamento, mas...

E, de repente, na prática você não consegue enxergar aquela boa intervenção.

Tem problema para colocar em prática, em ação. E aí como é a sua intervenção?

Os atendimentos na sala da coordenação. Muitas vezes fiz em forma de uma devolutiva escrita e também a devolutiva oral. Depende muito da sua relação com o professor. Quando você formaliza, para alguns podem criar certo distanciamento. Para cada professor utilizei uma estratégia. Tem aquelas que sempre gostam de um olhar para tudo, elas me chamam muito, e foi espontâneo. E como eu tenho esse hábito de olhar, de escrever para cada uma, nas pastas, nos portfólios das crianças, desde uma avaliação inicial, um portfólio de acompanhamento de evolução de escrita de números, de situações problemas, então eu vejo como a turma estava em Fevereiro, em Abril, Maio e vou fazendo as considerações. Isso é uma coisa que elas gostavam muito e fazia muita questão de ter esse diálogo e apontar o que vejo de progresso, e é uma forma de dizer para professora que eu não olho no vazio, mas como a criança pensa e eu pontuo isso em cada uma das atividades que chegam lá na sala da coordenação.

Eu adorei, Marisa. Eu queria te agradecer demais e te dizer que o seu relato foi de muito crescimento para mim. Foi uma oportunidade mesmo de eu crescer como coordenadora e aproveitar toda essa sua experiência.

Imagina! Eu ainda tenho muito que aprender. A cada ano, quando você revê o que você e reflete: Nossa, eu preciso melhorar aqui. Mas, acho que o tempo de vivência como formadora, a oportunidade que eu tive de aprender com um grupo tão potente e as assessorias me fizeram enxergar para além. O mais importante para o

coordenador é olhar nas entrelinhas, naquilo que não está explícito e nisso, o grupo como um todo, me ajudou muito sempre.

Como a gente cresce nessas situações em grupo, né?

Sim! Precisamos fortalecer cada vez mais a constituição de grupos de estudos que aprofunde a temática, que possa trazer dúvidas e angústias e pôr na mesa, sem medo. E esse olhar do outro me faz crescer sempre.

Uma coisa que me transformou como pessoa, foi o viés da Literatura, porque eu sempre fui uma pessoa mais fria, eu lia muita coisa, mas eu tinha o olhar muito racional. A Literatura tem esse poder de transformar, de tomar consciência de muita coisa, de me encantar, me questionar e me trazer o que tenho de fragilidade, onde eu preciso me transformar e crescer.

Então, essa consciência, a Literatura traz por meio das palavras, porque, eu não faço análise, eu não vou ao psicólogo. Então, a literatura me emociona a ponto de chorar em uma leitura em voz alta, foi algo que eu vivi como processo de transformação e que isso também vai transcendendo, vai contagiando o outro. Precisamos ler e agir dessa forma para poder encantar, para poder mobilizar, para emocionar e transformar. Então, acho que é isso.

Fechou com chave de ouro!

Acréscimo pós-transcrição:

Hoje ao ler Drummond encontrei esse depoimento “Aos novos leitores” que é a apresentação da *Antologia Poética*, e tem tudo a ver com a nossa conversa final.

...

“Acho que a Literatura, tal como as artes plásticas como a música, é uma das grandes consolações da vida, e um dos modos de elevação do ser humano sobre a precariedade da sua condição.”

Verdade maior!!!

ANEXO

ANEXO A – A MENINA SEM PALAVRA²⁷⁶

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam nem dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmixonível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta actual humanidade. Havia quem pensasse que ela cantasse. Que se diga, sua voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que havia sempre quem chorasse.

Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição. Uma noite lhe apertou as mãozinhas e implorou, certo que falava sozinho:

- Fala comigo, filha!

Os olhos dele deslizaram. A menina beijou a lágrima. Gostoseou aquela água salgada e disse:

- Mar...

O pai espantou-se de boca e orelha. Ela falara? Deu um pulo e sacudiu os ombros da filha. Vês, tu falas, ela fala, ela fala! Gritava para que se ouvisse. Disse mar, ela disse mar, repetia o pai pelos aposentos. Acorreram os familiares e se debruçaram sobre ela. Mas mais nenhum som entendível se anunciou.

O pai não se conformou. Pensou e repensou e elaborou um plano. Levou a filha para onde havia mar e mar depois de mar. Se havia sido a única palavra que ela articulara em toda a sua vida seria, então, no mar que se descortinaria a razão da inabilidade.

A menina chegou àquela azulação e seu peito se definhou. Sentou-se na areia, joelhos interferindo na paisagem. E lágrimas interferindo nos joelhos. O mundo que ela pretendia infinito era, afinal, pequeno? Ali ficou simulando pedra, sem som nem tom. O pai pedia que ela voltasse, era preciso regressarem, o mar subia em ameaça.

- Venha, minha filha!

²⁷⁶ COUTO, Mia. A menina sem palavra: histórias de Mia Couto. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013. p.31-36

Mas a miúda estava tão imóvel que nem se dizia parada. Parecia a águia que nem sobe nem desce: simplesmente, se perde do chão. Toda a terra entre no olho da águia. E a retina da ave se converte no mais vasto céu. O pai se admirava, feito tonto: por que razão minha filha me faz recordar a águia?

- Vamos, filha! Caso senão as ondas nos vão engolir.

O pai rodopiava em seu redor, se culpando do estado da menina. Dançou, cantou, pulou. Tudo para a distrair. Depois, decidiu as vias do facto: meteu mãos nas axilas dela e puxou-a. mas peso tão toneloso jamais se viu. A miúda ganhara raiz, afloração de rocha?

Desistido e cansado, se sentou ao lado dela. Quem sabe cala, quem não sabe fica calado? O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ali lhe inventou uma, assim:

Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados. O planeta era leve como uma baloa.

Quando ele puxou para arrancar aquele fruto do céu se escutou um rebentamundo. A lua se cintilhou em mil estrelinhações. O mar se encrispou, o barco se afundou, engolido num abismo. A praia se cobriu de prata, flocos de luar cobriram o areal. A menina se pôs a andar ao contrário de todas as direcções, para lá e para além, recolhendo os pedaços lunares. Olhou o horizonte e chamou:

- Pai!

Então, se abriu uma fenda funda, a ferida de nascença da própria terra. Dos lábios dessa cicatriz se derramava sangue. A água sangrava? O sangue se aguava? E foi assim. Essa foi uma vez.

Chegado a este ponto, o pai perdeu voz e se calou. A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça. Ou seria o frio da água já cobrindo os pés dele, as pernas de sua filha? E ele, em desespero:

- Agora, é que nunca.

A menina, neste repente, se ergueu e avançou por dentro das ondas. O pai a seguiu, temeroso. Viu a filha apontar o mar. Então ele vislumbrou, em toda extensão do oceano, uma fenda profunda. O pai se espantou com aquela inesperada fractura, espelho fantástico da história que ele acabara de inventar. Um

medo fundo lhe estranhou as entranhas. Seria naquele abismo que eles ambos se escoariam?

- Filha, venha para trás. Se atrase, filha, por favor...

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou, instantânea. E o mar se refez, um. A menina voltou atrás, pegou a mão do pai e o conduziu de ruma a casa. No cimo, a lua se recompunha.

- Viu, pai? Eu acabei a sua história!

E os dois, iluminados, se extinguiram no quarto de onde nunca haviam saído.